

# **A Study of the Prevailing Methods of Evaluating Teacher Training Students As An Approach for Constructing A Related Objective Criteria**

عبير صفوت عيد الفتح

**استكمال متطلبات الحصول على درجة الماجستير في التربية الفنية**

أ.د / مجسدي السريد العسدي  
أستاذ المناهج وطرق تدريس التربية الفنية  
وعميد كلية التربية النوعية -  
جامعة عين شمس

أ.د. / ليسانس حسيني إبراهيم  
مستاد المناهج ، مشرف تدريسي التربية الفنية  
ويعمل حاليا في إدارات التعليم سابقا -  
جامعة الموصل

القاهرة

٢٠٠٢



بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ



**بسم الله الرحمن الرحيم**

**"... وأنزل الله عليك الكتابَ والحكمةَ ، وعلّمك ما لم تكنُ  
تعلمُ ، وكان فضلُ الله عليكَ عظيماً " .**

**صدق الله العظيم**

**من الآية ١١٣ من سورة النساء**



## قرار لجنة المناقشة والحكم

أنه في تمام الساعة يوم الموافق / / ٢٠٠٢ اجتمعت  
لجنة المناقشة والحكم في كلية التربية الفنية بالزمالك جامعة حلوان  
بناءً على قرار السيد الأستاذ الدكتور / نائب رئيس جامعة حلوان  
بتاريخ / / ٢٠٠٢ ، والمشكلة من السادة الأساتذة :

أ . د / ليلي حسنى ابراهيم ( مشرفاً ومقرراً )

أستاذ المناهج وطرق تدريس التربية الفنية ووكيل الكلية للدراسات العليا  
والبحوث سابقاً - جامعة حلوان

أ . د / مجدى فريد العدوى ( مشرفاً )

أستاذ المناهج وطرق تدريس التربية الفنية وعميد كلية التربية النوعية  
- جامعة عين شمس

أ . د / سرية عبد الرزاق صدقى ( عضواً داخلياً )

أستاذ المناهج وطرق تدريس التربية الفنية ووكيل الكلية للدراسات العليا  
والبحوث سابقاً - جامعة حلوان

أ . د / سميرة أبوزيد ( عضواً خارجياً )

أستاذ المناهج وطرق تدريس التربية الفنية ورئيس قسم المناهج وطرق التدريس  
بكلية التربية - جامعة حلوان ،

وذلك لمناقشة رسالة الماجستير المقدمة من الدارسة / عبير صفوت عبد الفتاح  
المعيدة بقسم علوم التربية الفنية بكلية التربية الفنية ، جامعة حلوان ، لنيل درجة  
الماجستير فى التربية الفنية وموضوعها " دراسة الأساليب السائدة فى  
تقييم طلاب التربية الفنية الميدانية كمدخل لبناء معيار موضوعى لتقييمهم  
" وبعد مناقشة الدارسة فى موضوع الرسالة مناقشة علنية ترى اللجنة قبول  
الرسالة ومنح الدارسة / عبير صفوت عبد الفتاح درجة الماجستير فى التربية  
الفنية .. والله ولى التوفيق ..

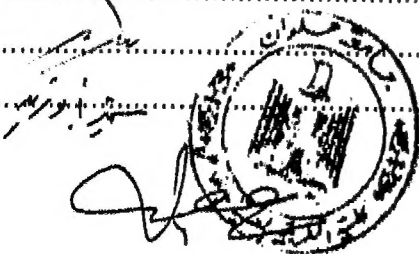
لجنة المناقشة والحكم

أ . د / ليلي حسنى ابراهيم ..... التوقيع

أ . د / مجدى فريد العدوى

أ . د / سرية عبد الرزاق صدقى

أ . د / سميرة أبوزيد







بسم الله الرحمن الرحيم

جامعة حلوان  
كلية التربية الفنية  
الدراسات العليا والبحوث  
قرار لجنة المناقشة والحكم

قبلت كلية التربية الفنية جامعة حلوان رسالة الماجستير المقدمة من الدارسة /  
عبير صفوت عبد الفتاح ، الدارسة بقسم علوم التربية الفنية بكلية التربية الفنية  
جامعة حلوان ، وذلك لنيل درجة الماجستير فى التربية الفنية تخصص مناهج  
وطرق تدريس التربية الفنية وموضوعها " دراسة الأساليب السائدة فى  
تقييم طلاب التربية الفنية الميدانية كمدخل لبناء معيار موضوعي  
لتقييمهم "

لجنة الإشراف :

أ . د / ليلي حسنى ابراهيم ( مشرفاً )

أستاذ المناهج وطرق تدريس التربية الفنية ووكيل الكلية للدراسات العليا  
والبحوث سابقاً — جامعة حلوان

أ . د / مجدى فريد العدوى ( مشرفاً )

أستاذ المناهج وطرق تدريس التربية الفنية وعميد كلية التربية النوعية  
— جامعة عين شمس

لجنة المناقشة والحكم :

أ . د / ليلي حسنى ابراهيم ( مشرفاً ومقرراً )

أستاذ المناهج وطرق تدريس التربية الفنية ووكيل الكلية للدراسات العليا  
والبحوث سابقاً — جامعة حلوان

أ . د / مجدى فريد العدوى ( مشرفاً )

أستاذ المناهج وطرق تدريس التربية الفنية وعميد كلية التربية النوعية  
— جامعة عين شمس .

أ . د / سريه عبد الرزاق صدقى ( عضواً داخلياً )

أستاذ المناهج وطرق تدريس التربية الفنية ووكيل الكلية للدراسات العليا  
والبحوث سابقاً — جامعة حلوان

أ . د / سميرة أبوزيد ( عضواً خارجياً )

أستاذ المناهج وطرق تدريس التربية الفنية ورئيس قسم المناهج وطرق التدريس  
بكلية التربية — جامعة حلوان .



## شكر وتقدير

أنه لمن دواعي الفخر والوفاء والعرفان بالجميل أن أتقدم بخالص الشكر والتقدير إلى الأستاذة الدكتورة / ليلي حسنى إبراهيم لما قدمته من سديد الراى وعظيم النصيح والإرشاد والتوجيه ، جزاها الله عن العلم وعن خير الجزاء .

كما أتقدم بخالص الشكر والإمتنان إلى الأستاذ الدكتور / مجدى فريد العدوى لتفضله على الإشراف على هذه الرسالة ولما قدمه للباحثة من عون صادق ساعد فى إخراج هذا العمل إلى حيز الظهور .

كما أسجل عظيم تقديرى وشكرى إلى الأستاذة الدكتورة / سمية عبد الرزاق صدقى فى قيادتها خطاى فى هذا البحث فلها خالص شكرى وعظيم إمتنانى على ما قدمت لى من توجيهات بناءة وإرشادات علمية قيمة وتشجيع مستمر ، كما أسجل عظيم تقديرى لها وللاستاذة الدكتورة / سميرة أبو زيد لتفضيلها بالموافقة على دراسة هذا البحث وتكوين الراى عنه ومناقشتى فيه .

كما أشكر كل إخوتى وأخواتى من الزملاء الذين وقفوا إلى جانبى ، وقدموا عظيم المساعدة والمعاونة وأخص بالشكر الدكتورة / مى نور على مساندتها لى فلهم منى جميعا جزيل الشكر .

وأسجل إعترافى بجميل أسرتى على المساندة والمعاونة وأخص بالشكر أمى وأبى وزوجى وأخوتى جزاهم الله عنى خير الجزاء .

\*\*\*\*\*



## فهرس الموضوعات

### الفصل الأول

الموضوع	رقم الصفحة
مشكلة البحث — منهجيته — خطة دراسته	(٢ : ٤٤)
خلفية المشكلة	٢
مشكلة البحث	١١
فروض البحث	١٢
أهداف البحث	١٢
أهمية البحث	١٢
حدود البحث	١٢
منهج البحث	١٣
خطوات البحث	١٣
مصطلحات البحث	١٤
الدراسات المرتبطة	١٦
أ — الدراسات التى تناولت أساليب التقييم والتقويم ، وبناء المعايير فى المناهج العامة	١٧
ب — الدراسات التى تناولت أساليب التقييم والتقويم ، وبناء المعايير فى مناهج التربية الفنية	٢٦
ج — الدراسات التى تناولت مهارات التدريس والكفايات من حيث أهميتها وتصنيفاتها	٣٣
د — دراسات اهتمت بدور الإشراف والتوجيه الميدانى	٣٩

الفصل الثانى

(٤٩ : ٨٢)

الكفايات والكفاءات ومهارات التدريس  
فى التربية الفنية الميدانية

٤٩	تمهيد :
٥٠	أولاً : الكفايات والكفاءات فى التربية الفنية
٥٥	أ - ماهية الكفاية والكفاءة
٦١	ب - أنواع الكفايات والكفاءات وخصائصها
٦٢	ج - العوامل المؤثرة فى الكفاية والكفاءة
٦٢	د - مصادر إشتقاق الكفايات وطرق تحديدها
٦٣	هـ - برامج التدريب وكفاءات التدريس
٦٧	و - أسس تطوير برامج التدريب فى ضوء الكفاءات
٧٠	ثانياً : مهارات التدريس فى التربية الفنية
٧٠	أ - ماهية مهارات التدريس
٧٣	ب - تصنيف مهارات التدريس
٧٥	ج - مهارات التدريس اللازمة لمعلم التربية الفنية
٧٥	١ - التخطيط :
٧٦	أ - المفاهيم الأساسية والتعميمات
٧٦	ب - تحديد الأهداف وصياغتها
٧٦	ج - إعداد الخطط الدراسية
٧٧	د - إعداد الدروس
٧٧	٢ - التنفيذ :
٧٨	أ - تقديم الدرس
٧٨	ب - استخدام الشرح
٧٨	ج - التفاعل مع الطلاب
٧٨	د - استخدام الأسئلة

الموضوع	رقم الصفحة
هـ - استخدام التعزيز	٧٩
و - إدارة المناقشة	٧٩
ز - إعطاء التعليمات	٧٩
ح - إدارة الفصل	٧٩
ط - اختيار الوسيلة واستخدامها	٨٠
ى - إجراء البيان العملى	٨٠
ك - استخدام أساليب فعالة فى التدريس	٨٠
ل - استخدام المرسوم	٨١
م - إنهاء الدرس	٨١
٣ - التقييم :	٨١
أ - إعداد الاختبارات	٨٢
ب - التقييم الذاتى	٨٢
ج - تقييم فعالية التدريس	٨٢

### الفصل الثالث

٨٥-١٢٥

### التقويم والتقييم وبناء المعايير فى التربية الفنية

تمهيد :	٨٥
أولاً : التقويم :	٨٨
أ - ماهية التقويم	٨٨
ب - مراحل التقويم	٩١
ج - أنماط التقويم	١٠٢
د - سمات التقويم	١٠٤
هـ - وظائف التقويم	١٠٨
و - استراتيجيات التقويم	١٠٩
ز - دور التقويم فى تطوير العملية التعليمية	١٠٩
ح - موضوعية أدوات التقويم	١١٠

الموضوع	رقم الصفحة
ثانياً : التقييم :	١١١
أ - ماهية التقييم	١١١
ب - مراحل التقييم	١١٥
ج - وظائف التقييم	١١٦
د - أثر التقييم على العملية التعليمية	١١٧
ثالثاً : المعايير :	١٢١
أ - ماهية المعايير	١٢١
ب - أنواع المعايير	١٢٢
ج - الشروط الواجب توافرها في المعايير	١٢٤
د - خطوات بناء المعايير	١٢٥

#### الفصل الرابع

تصميم معيار لتقييم أداء الطالب / المعلم في التربية الفنية الميدانية	١٢٨-١٤٥
--	---------

تمهيد :	١٢٨
أولاً : أسس بناء المعيار	١٢٩
أ - الأساس الفلسفي :	١٢٩
١ - ماهية التربية الميدانية	١٢٩
٢ - أهداف التربية الميدانية	١٣٠
٣ - نظام التربية الميدانية	١٣١
ب - الأساس السيكولوجي :	١٣٣
١ - دور الطالب / المعلم	١٣٣
٢ - دور المشرف الأكاديمي	١٣٤
٣ - دور الموجه	١٣٥
٤ - دور مدير المدرسة	١٣٨



الموضوع	رقم الصفحة
ثانياً تصميم معيار لتقييم أداء الطالب / المعلم فى التربية الفنية الميدانية	١٣٩
أ - استبيان لإستطلاع رأى حول مدى صلاحية بطاقات التقييم المعدة فى الميدان	١٣٩
ب - تصميم المعيار الخاص بالدراسة الحالية	١٤٠
ج - عرض نتائج التجربة وتحليلها إحصائياً	١٤٥
الفصل الخامس	٢٣٧-١٤٧
المراجع - الملاحق - نتائج البحث - توصياته	
أولاً : المراجع باللغة العربية	١٤٧
أ - القواميس والمعاجم	١٤٧
ب - الكتب العربية	١٤٧
ج - الكتب المعربة	١٥١
د - الرسائل العلمية	١٥١
هـ - المقالات والبحوث العلمية	١٥٤
ثانياً : المراجع باللغة الانجليزية	١٥٥
ثالثاً : الملاحق	٢٣٤-١٦٢
رابعاً : النتائج والتوصيات	٢٣٤
أ - نتائج البحث	٢٣٤
ب - توصيات البحث	٢٣٤
خامساً : ملخص البحث :	
أ - ملخص البحث باللغة العربية	٢٣٥-٢٣٧
ب - ملخص البحث باللغة الأجنبية	2:5



# الفصل الأول

مشكلة البحث - منهجيته - خطة دراسته

- خلفية المشكلة
- مشكلة البحث
- فروض البحث
- أهداف البحث
- أهمية البحث
- حدود البحث
- منهج البحث
- خطوات البحث
- مصطلحات البحث
- الدراسات المرتبطة



## الفصل الأول

مشكلة البحث - منهجيته - خطة دراسته

### خلفية البحث :

العملية التعليمية عملية ديناميكية متطورة تحتاج دائما للملاحظة والتجريب والتقييم، والمعلم هو العمود الفقري الذى لا غنى عنه فى إنجاز هذه العملية وصياغتها للتلاميذ بحيث يتحقق أهداف التعليم بصفة عامة وأهداف تعليم الفنون بصفة خاصة .

" ويعتبر مبدأ التعليم من خلال الخبرة أحد المبادئ الأساسية فى التربية الحديثة ومن هذا المنطلق يمكن اعتبار التربية الميدانية إطار يستطيع الطالب المرشح لمهنة التدريس من خلاله أن يتعلم قواعد هذه المهنة وممارستها وتطبيقاتها " . ( ٢٩ - ٣٤ / ١٩٧٨ )

فالخبرة العملية هى ما يصطلح على تسميته ( بالتربية الميدانية ) وهى المعمل الحقيقى الذى يمارس فيه الطالب / المعلم خلاصة ما تجمع لديه أثناء الدراسة وأفضل ما وصل إليه أساتذة وقادة تحت إشراف وتوجيه المشرفين المؤهلين لهذا الغرض.

" ودراسة برامج كليات التربية وأثرها فى تكوين المعلم أصبحت أمرا ملحا تستوجب اعتبارات وتطورات مختلفة، وهذه الاعتبارات والتطورات تبرز بالتالى الحاجة إلى بحث التربية الميدانية باعتبارها ركنا أساسيا فى هذه البرامج لما لها من مكانة متميزة بين أركانها " . ( ٢٠ - ٢٩ / ١٩٨٨ )

" ومع أهمية الإعداد الجيد للمعلم إلا أن احتياجات هذا الإعداد تختلف باختلاف نوع الدراسة التي يعد لها، إلا أن هذا الاختلاف في الإعداد لا يعنى بالطبع اختلاف في جدية الإعداد والمطالب الفكرية التي تتضمنها ".  
( ٣٣ - ١٩٧٤/٥٧ )

وتذكر زينب محمد الشربيني " أن هناك بعض الاتجاهات المعاصرة في تربية المعلم لها أثرها على التربية الميدانية، حيث تتنازع إعداد المعلم في الماضى اتجاهان رئيسيان ذهب الأول منهما إلى أن المادة هي الأساس في العمل للمعلم وبالتالي في برامج إعدادة وكان أنصار هذا الاتجاه هم الذين تأثروا بنشأة معاهد إعداد المعلمين ". ( ٤٩ - ١٩٧٤/٨٢ )

" وذهب الاتجاه الثانى على أهمية طريقة التدريس واعتبارها أساسا في إعداد المعلم وبالتالي فإن أنصار هذا الاتجاه وضعوا المادة في المرتبة الثانية بالنسبة لطريقة التدريس ". ( ٤٩ - ١٩٧٤/ ٥٣ )

وفى هذا الصدد يؤكد فرماوى عمر " أن مجال الدراسة المهنية يتكون من شكلين نظري وتطبيقي، فالشق النظرى يستقى محتواه من علوم كثيرة منها أصول التربية والمناهج وطرق التدريس والوسائل وعلم النفس وغيرها من العلوم المهنية التى تهدف دراستها إلى تزويد الطالب / المعلم بأن يطبق معلوماته النظرية المهنية تطبيقا عمليا وينمى مهارات النقد لديه .

وتشير الباحثة إلى أن النظام المطبق حاليا فى كلية التربية الفنية فى مادة التربية الميدانية هو الميدان الذى يؤكد على أهمية الشقين النظرى والتطبيقي معا حيث يؤهل الطالب بمواد نظرية تكسبه المعلومات والمعارف وتعينه على القدرة فى التعامل مع الأعمار والفئات المختلفة للتلاميذ فى المراحل التى يدرس لها أثناء فترة التدريب العملى وهو الشق الآخر حيث يكون التطبيق الفعلى لهذه المعلومات والخبرات والثقافات التى اكتسبها أثناء دراسته بالكلية .

وعلى ذلك فهو مجال يسمح بأن نقوم بعملية التقييم لهذا الطالب / المعلم ونحدد مدى الاستفادة التي حصل عليها من فترة تواجده بالكلية طوال الخمس سنوات .

" فالتقييم يعد جزءا أساسيا ومستمرا للعملية التعليمية ويهدف لمعرفة مقدار النجاح والفشل في تحقيق الأهداف، والتقييم التربوي عملية نظامية حيث تتضمن حذف الملاحظة العرضية غير القابلة للضبط وكذلك ضرورة التحديد المسبق للأهداف " . ( ٦٩ - ١٤ / ١٩٨٦ )

وتذكر ماجدة عباس " أن التقييم هو المحك الفعلي الذي يستطيع المعلم عن طريقه تحديد فاعلية العملية التعليمية ومعرفة مدى ما تحققه من أهداف وذلك لأنه يهتم بقياس نواتج التعلم وتقديرها في ضوء الأهداف المنشودة وهذا للقياس يعد معيار ودليلا لمدى استفادة التلاميذ من موضوعات المنهج ومدى كفاية المدرس وقدرته كما يساعد في تطوير وتعديل البرامج التعليمية " .

( ٦٨ - ١٥ / ١٩٨٦ )

وحتى وقت قريب افتقر مجال التربية الفنية للمعايير الموضوعية التي تعتبر عنصرا أساسيا لنمو القدرة على قياس نوعية الإنجاز الفني وبالتالي كمعيار يدل على النجاح التعليمي، إلى أن ظهر خبراء تربويون كان لهم تأثيرا فعالا على التربية الفنية - منهم ( رايزمان - ١٩٥٥ Riesman ، ورايت - ١٩٥٦ Whyte ، وتوفلر - ١٩٦٤ Toffler ، ولونغفيلد - ١٩٨٢ Lowenfeld ، وتشاهمان - ١٩٨٤ Chapman ، وايزنر - ١٩٨٥ Eisner برنت ويلسون Welson .... وغيرهم ) حيث قاموا بوضع أساليب للتقييم مع توضيح وجود اتجاه محدد نحو عمل الاختبارات القياسية في الفنون عامة وفي التربية الفنية على وجه الخصوص .

" وهناك عقبات فى عملية تقييم المربى ومن أهمها أن التقييمات تنقصها الموثوقية المرتبطة بالسمات الخاصة المعتمدة على تقدير النتائج حيث تعتمد موثوقية عملية التقييمات على كمية ونوعية المعلومات المتوفرة الخاصة بطبيعة تأثير سلوك التعليم وعلى كيفية التمييز بدقة بين معيار سلوكيات التعليم الفعال وبين تأثيرات التعليم غير الفعال ". ( 40 - 91 / 1980 )

ويشير أحمد مرسى " نتيجة لدراسة استطلاعية ميدانية قام بها وطبقا لبنود محدودة فى بطاقة ملاحظة مقننة - إلى وجود نوع من عدم الجدية فى عملية التدريب الميدانى وأن هناك نوعا من القصور أدى إلى عدم تحقيق أهداف التربية الميدانى على الوجه المرجو منه ". ( ٦٢ - ١٩٨٩/٢٧ )

" فالعملية التعليمية لا يمكن أن تحقق أهدافها إلا من خلال توجيه قياس سليم وباستخدام أساليب قياسية متنوعة، وبتعبير آخر تصبح العملية التعليمية بجميع مستوياتها داخلة فى التقييم ويتم تحكيمها بمعايير تيسر عملية القياس ". ( 6 - 130 / 1970 )

وتقوم دراسات التقييم بجمع وتحليل وعمل تقرير بالمعلومات الخاصة بالبرامج وتصميم التقييم أساسا لعرض المعلومات التى سوف تساعد فى اتخاذ القرار لذلك من المتوقع الحصول على أثر نافع فى عملية التقييم فى شكل قرارات أفضل بخصوص البرامج التعليمية أو السياسات العامة لتطوير المناهج الدراسية .

وقد أجريت بعض الدراسات التى تهدف إلى توحيد معايير التقييم ومنها دراسة نهاد القلماوى التى أوضحت بعض النماذج لذلك.

فتذكر نهاد القلماوى " أنه تم الاتفاق بصفة عامة على معايير التقييم تبعا للأسس التى تؤدى إلى تقييم جيد، فقبيل عام (١٩٨٠) لم توجد أى هيئات لها صفة رسمية وتربوية لإرشاد برامج التقييم التعليمى والمناهج التعليمية والمواد المستخدمة فى العملية التعليمية ". ( ٦٠ - ١٩٩١/٥٤ )



ويفيد حمدي خميس " أن المعايير نوعان: نوع تغلب عليه الناحية الذاتية ونوع آخر تغلب عليه الناحية الموضوعية والمعايير الذاتية تكون فى الغالب ملكا لأصحابها وبالتالي فهى غير موثوق بها ومن الصعوبة أن تفرض على غير أصحابها، أما المعايير الموضوعية فهى ليست تابعة لأحد وبالتالي فهى أكثر من غيرها وثوقا ولا ضرر من أن ترفض أو يقبلها أكبر عدد من الناس".  
( ١٣ - ١٩٧٥/٩ )

فالتقييم الجيد لابد له من معيار موضوعى يعتمد ويرتكز على أسس معينة ثابتة تؤكد على مصداقية هذا التقييم والوثوق به دون التقييمات التى تستند على المعايير الذاتية .

وقد عرف ( ايزنر - ١٩٨٥ E. Eisner ) و ( ستانلى - ١٩٧٢ S. Madiya ) " أن المعيار نوع من الاتفاق أو شكل من العقد بين المربى والطلاب على ما يجب أن ينجز وما يجب أن يراعى لإتمامه وأيضا على الوعى بالأبعاد المختلفة لمادة الفن كميدان هام من ميادين المعرفة والنشاط وأيضا الخروج بالتربية الفنية من كونها اجتهادات تلقائية إلى إدراجها كمادة ذات أبعاد موضوعية القياس " . ( ١٣ - ٩٤/١٩٧٩ )

وقد قسمت المعايير إلى أربع مجموعات تختص بصفات تطبيق التقييم السليم وهى : المنفعة - الجدوى - الملائمة - الصلاحية الفنية.

" وقد ازدادت المؤلفات الخاصة بتقييم البرامج والمشروعات التعليمية زيادة كبيرة منذ (١٩٦٥) وتطرح هذه المؤلفات مستويات التقييم وأنماطه ومفاهيم متعددة بخصوص كيفية عمل شكل تصورى موضوعى لعملية التقييم والعديد من النصائح العملية ومجموعة من التقارير التى تعكس عمليات التقييم الجيد وغير الجيد " . ( ٦٠ - ١٩٩١/٥٩ )

" ومن أسباب تطوير المعايير المهنية فى عملية التقييم الاهتمام المتزايد بمسئولية هؤلاء الذين يقيمون التطبيقات التعليمية وتستطيع عمليات تقييم البرامج والمشاريع والمواد التعليمية أن تؤثر تأثيرا شديدا على قرارات وتفكير هؤلاء الأفراد الذين يشغلون مواقع المسئولية فى مجال التربية والتعليم . ( 14 - 72/1977 )

" فالمعايير التربوية يمكن أن تطرح فوائد عديدة فهى لغة مشتركة لتسهيل الاتصال والتعاون فى عملية التقييم ومجموعة من القواعد العامة لمعالجة أنواع محددة من مشاكل التقييم وإطار تخطيطى يدرسون به عالم التقييم الغامض ومجموعة من التعاريف لإرشاد البحوث والتطورات الخاصة بعملية التقييم وبيان عن التقييم التعليمى وأساس للتنظيم الذاتى وتقبل المقيمين المربين للمسئولية وتقديم العون لتطوير المصداقية العامة لمجال التقييم التعليمى". ( 35 - 74/1977 )

وعلى الرغم من ضرورة وجود معيار لأهميته فى عملية التقييم واعتباره جزءا أساسيا فى العملية التعليمية إلا أنه فى مجال الفنون لم يأخذ القدر الكافى من الاهتمام والدراسة، حيث نلاحظ بعض الاختلال فى عمليات تقييم الفن بصفة عامة ومجال التربية الميدانية بصفة خاصة وهذا الاختلال المتواجد فى عملية التقييم ناتج لاختلال المعايير وعدم ثباتها فى مجال التربية الفنية الميدانية". ( 24 - 61/1981 )

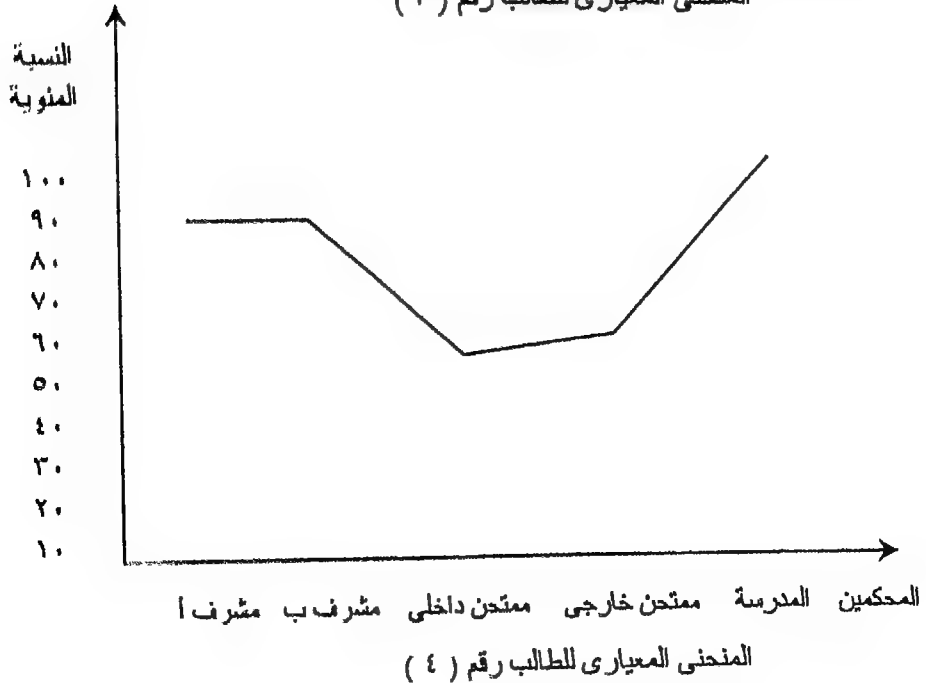
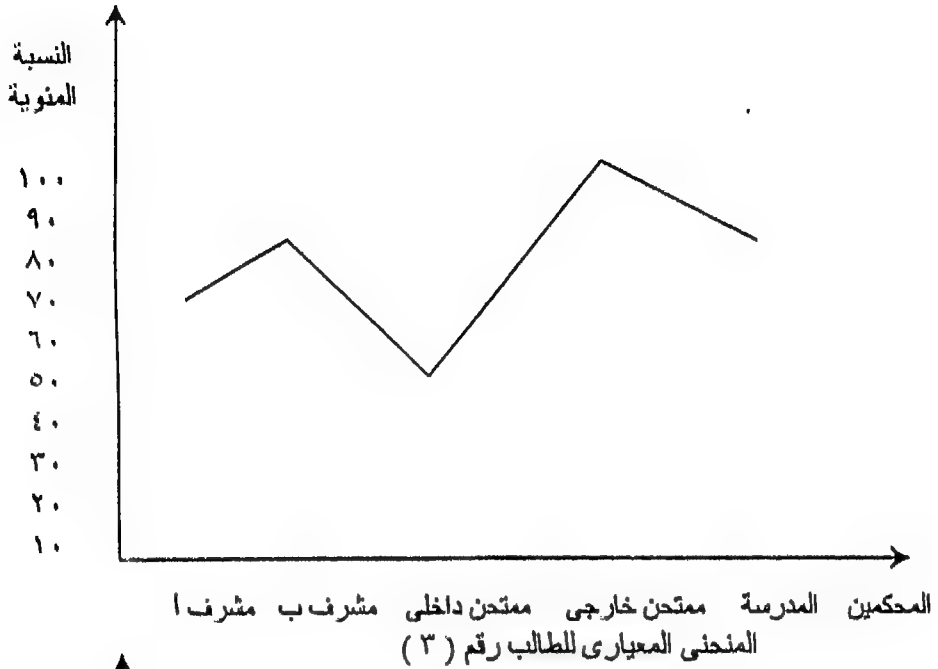
وقد لاحظت الباحثة أثناء عملها فى الإشراف على طلاب التربية الميدانية بالسنة النهائية ( البكالوريوس ) أن تقييم الطلاب يفتقر إلى الدقة والتوافق وخاصة عندما يتعدد المحكمين للطلاب الواحد حيث نجد هناك تشتتاً فى الدرجات والنسب الدالة عليها .

وقد قامت الباحثة للتأكد من ذلك بدراسة درجات عدد (١٠٠) طالب للفرقة الخامسة لعام ٩٧/٩٨ باختبار عشوائي حيث يتبين من الجدول التالى ذلك التنافر فى درجاتهم ، ونذكر درجات عشرة من الطلاب على سبيل المثال:

المحكمين										تسلسل الطالب
المدرسة		ممتحن خارجى		ممتحن داخلى		المشرف				
١٠		٣٠		٤٠		٣٠		٩٠		
النسبة المئوية	الدرجة	النسبة المئوية	الدرجة	النسبة المئوية	الدرجة	النسبة المئوية	الدرجة	النسبة المئوية	الدرجة	
%٥٠	٥	%٦٣	١٩	%٥٢	٢١	%٧٠	٢١	%٦٧	٦١	٠
%٧٠	٧	%٧٦	٢٣	%٨٢	٣٣	%٥٦	١٧	%٦٤	٥٨	٢
%٨٠	٨	%٩٣	٢٨	%٥٥	٢٢	%٨٣	٢٥	%٧٠	٦٣	٣
%١٠٠	١٠	%٧٠	٢١	%٦٧	٢٧	%٩٠	٢٧	%٩٠	٨١	٤
%١٠٠	١٠	%٨٣	٢٥	%٦٢	٢٥	%١٠٠	٣٠	%١٠٠	٩٠	٥
%٩٠	٩	%٨٦	٢٦	%٦٠	٢٤	%٩٣	٢٨	%٩٨	٨٩	٦
%١٠٠	١٠	%٩٠	٢٧	%٦٧	٢٧	%٩٦	٢٩	%١٠٠	٩٠	٧
%٩٠	٩	%٨٠	٢٤	%٦٢	٢٥	%٩٦	٢٩	%٩٨	٨٩	٨
%١٠٠	١٠	%٨٦	٢٦	%٦٥	٢٦	%٩٦	٢٩	%٩٨	٨٩	٩
%٩٠	٩	%٨٠	٢٤	%٧٥	٣٠	%٩٦	٢٩	%٩٧	٨٨	١٠

- يتضح من الجدول السابق الاختلاف ، ومدى التشبث بين درجات المحكمين ، وتباعد النسب المئوية بينهما .

- ويمكن تطبيق مثالين لهذه الدرجات والنسب المئوية على رسم بياني يوضح المنحنى المعياري ومدى انحرافه انعكاسا لدرجات المحكمين.



يتضح من خلال الرسم السابق الاختلاف ومدى التشتت بين النسب مع ملاحظة أن درجة مشرف أ ، مشرف ب تكون متقاربة إلى حد ما ، لأن المحكم هنا شخص واحد ، وهذا التشتت يرجع إلى عدة أسباب تكمن فى المحكمين أنفسهم .

وللوصول إلى تلك الأسباب قامت الباحثة بعمل استطلاع رأى من قبل هؤلاء المحكمين باختلاف تخصصاتهم وثقافتهم عن البنود والعناصر أو النقاط التى يتبعونها فى عملية التقييم وترتيب هذه البنود حسب أهميتها لهم وكيفية الأخذ بها عند تقييمهم للطالب / المعلم .

فمن خلال بطاقات تقييم الموجودة بقسم علوم التربية الفنية والتى كانت توزع فى السنوات السابقة تم ترتيب البنود التى تحتويها هذه البطاقات حسب أهميتها للمحكم .

وتوصلت الباحثة إلى أنه لا يوجد أى نوع من الاتفاق على وجهة نظر متقاربة فى ترتيب أهمية تلك البنود من قبل المحكمين حيث يرى كل منهم عملية التقييم من خلال زاوية مختلفة عن الآخر تماما وذلك لعدم وجود معيار موضوعى ثابت لعملية التقييم.

على سبيل المثال : يرى أحد المحكمين وضع دفتر تحضير نصب الأعين ومن خلاله يستطيع أن يقيم الطالب / المعلم ويعرف مدى قدرته الفنية وأسلوبه فى التدريس، بينما يرى آخر أن التقييم الذى يتم من خلال دفتر التحضير إنما هو تقييم قاصر ولا يدل على المستوى الحقيقى للطالب / المعلم .

ويؤكد أحد المحكمين على أهمية طريقة التدريس ولا يبد عن رؤية الطالب أثناء تلك العملية، بينما يرى آخر أن أهم بند يقيم على أساسه الطالب / المعلم هو طريقة عرضه للأهداف والمفاهيم الأساسية .

ويضع أحد المحكمين فى عين الاعتبار قبل البدء فى التقييم مدى استيعاب طالب المدرسة للمفاهيم والأهداف المراد تحقيقها من الطالب / المعلم ويفضل مناقشة طالب المدرسة لامتحان الطالب / المعلم ويعتبر ذلك البند هو الأول أثناء قيامه بعملية التقييم.

" ومن الطرق المستخدمة فى بحث صفات المعلم الجيد والتي يمكن أن تتخذ أساسا لتقييمه هو الالتجاء إلى التلاميذ أنفسهم بوصفهم أكثر الناس احتكاكاً بمعلمهم ومعرفة بهم به ". ( ١٧ - ١٩٨٧/٤٣ )

كذلك هناك وجهة نظر أخرى تركز على المعرض النهائى للطالب / المعلم حيث يمكن القيام بعملية التقييم من خلاله حيث يرى المنتج الفنى النهائى ودفتر التحضير، وهذا الأسلوب الشائع للمعلمين ( المقيمين ).

ويرى البعض أن أهم بند تقوم على أساسه عملية التقييم هو الجانب الشخصى للطالب / المعلم ، حيث أنه إذا صحت شخصية الطالب / المعلم صحت جميع عناصر العملية التعليمية .

### مشكلة البحث :

تحدد مشكلة البحث الحالى فى عدم وجود معيار موضوعى لتقييم طلاب التربية الفنية الميدانية للفرقة الخامسة يعمل على تقارب درجات المحكمين لهؤلاء الطلاب وذلك للتغلب على عدم الاتفاق فى درجات طلاب الفرقة الخامسة فى مادة التربية الفنية الميدانية . وعلى ذلك يمكن تحديد مشكلة البحث فى التساؤل الآتى :

هل يمكن تصميم معيار موضوعى ذا بنود محددة ومقتنة لتقييم طلاب الفرقة الخامسة فى مادة التربية الفنية الميدانية يعمل على تقريب آراء المحكمين مما يحقق مصداقية عملية التقييم ؟

### فروض البحث :

يمكن تصميم معيار موضوعي لتقييم طلاب الفرقة الخامسة فى التربية الفنية الميدانية يساعد على تحقيق التوافق بين درجات المحكمين لهذه المادة .

### أهداف البحث :

١ - دراسة الأساليب السائدة فى تقييم الطالب / المعلم فى مادة التربية الفنية الميدانية وتحليلها.

٢ - تحديد الكفايات التدريسية اللازمة للطالب / المعلم فى مادة التربية الفنية الميدانية وتصنيفها.

٣ - تقييم أداء الطالب / المعلم فى مادة التربية الفنية الميدانية فى ضوء هذه الكفايات.

٤ - تصميم معيار موضوعي لتقييم أداء الطالب / المعلم فى التربية الفنية الميدانية يحقق مصداقية عملية التقييم.

### أهمية البحث :

١ - تحليل أساليب التقييم المتعددة للتربية الفنية الميدانية وذلك لاستخلاص معيار موضوعي لتقييم طلاب التربية الفنية الميدانية.

٢ - تزويد المشرفين والمحكمين بمعيار موضوعي لتقييم الطالب / المعلم فى مادة التربية الفنية الميدانية يسهل القيام بعملية التقييم.

٣ - تحقيق الثقة فى مصداقية عملية التقييم وتحديد المستوى الفعلى للطالب، وذلك من خلال استخدام معيار مصمم خصيصاً لذلك.

### محدود البحث :

١ - تقتصر هذه الدراسة على طلاب الفرقة الخامسة من طلاب كلية التربية الفنية فى مادة التربية الفنية الميدانية .

٢ - تقتصر التجربة على اختبار عينة عشوائية عددها (١٠٠) طالب من طلاب الفرقة الخامسة بمادة التربية الفنية الميدانية.

#### ملخص البحث :

يتبع البحث الحالى المنهج الوصفى التحليلي، لأن البحث يعتمد على دراسة أساليب التقييم السائدة والنماذج المعيارية فى مجال التربية الفنية الميدانية بالإضافة إلى قراءة بعض البيانات الناتجة عن استطلاع رأى المحكمين ثم المنهج البنائى عند تصميم المعيار الموضوعى لتقييم مادة التربية الفنية الميدانية.

#### خطوات البحث :

##### ( أ ) الإطار النظرى للبحث :

يتضمن تحليل الدراسات السابقة التى ترتبط بما يلى :

- ١ - أساليب التقييم السائدة فى مجال التربية الفنية الميدانية فى صورة دراسة مسحية لهذه الأساليب.
- ٢ - دراسات خاصة بعملية التقييم والتقويم.
- ٣ - دراسات خاصة ببناء المعايير.

##### ( ب ) الإطار العملى للبحث :

- ١ - استطلاع رأى المحكمين والمقيمين بمختلف تخصصاتهم وثقافتاتهم حول صلاحية معيار التقييم الذى يتم تصميمه من قبل الدراسة الحالية .
- ٢ - تحليل الاستبيان وإجراء التعديلات اللازمة فى ضوء آراء لجنة المحكمين والاستقرار على الشكل النهائى للمعيار المقترح.

تصميم معيار التقييم المقترح بحيث يتضمن :

١ - الأساس الفلسفى للتربية الميدانية.

٢ - أهداف التربية الميدانية.

٣ - نظام التربية الميدانية .



٤ - دور الطالب / المعلم.

٥ - دور المشرف الأكاديمي.

٦ - دور الموجه.

مصطلحات البحث :

**التقويم : Evaluating**

يعتبر التقويم عملية شاملة وهو جزء لا يتجزأ من عملية التعلم والتعليم تستمر باستمرارها وتهدف إلى إعطاء صورة للنمو في جميع النواحي وتبين مدى كفاية الوسائل لتحقيق الأهداف كذلك فعملية التقويم عملية قياسية علاجية تكشف عن مواطن الضعف في العملية التربوية وأسبابها وترسم أساليب علاجها ، وكما أن عملية التقويم هذه عملية شاملة تعاونية يشترك فيها كل من له صلة مباشرة أو غير مباشرة بالعملية التعليمية . ( ١٥ - ٢٠٩ / ١٩٩٣ )

**التقييم : Valuing**

يعد التقييم جزءاً أساسياً ومستمرًا للعملية التعليمية ويهدف لمعرفة مقدار النجاح أو الفشل في تحقيق الأهداف والتقييم التربوي عملية نظامية حيث تتضمن حذف الملاحظة العرضية غير القابلة للضبط وكذلك ضرورة التحديد المسبق للأهداف" (٦٨ - ١٩٨٦/٤٩٦).

**المعيار : Criteria**

هو أساس للحكم على أداء المفحوصين والمقارنة بينهم في ضوء أدائهم الفعلي حيث تمكن من مقارنة التلاميذ بتلاميذ آخرين من نفس السن أو نفس الفرقة، وهو أداة مصممة بهدف إظهار نتائج التقويم (٧- ١٨٠ / ١٩٨٧) .

**التربية الميدانية : Field Education**

تعرف التربية الفنية الميدانية بأنها أسلوب لتدريب الطلاب / المعلمين على تطبيق طرق التدريس وإدارة الفصل والتعامل مع إدارة المدرسة. وتنمية مستوى عال من الكفاءة في جوانب الإعداد الثقافي والأكاديمي والمهني .

### الدراسات المرتبطة

يتضمن هذا الفصل ملخصاً للدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع ومجال البحث الحالي ، وذلك بهدف :

١ - التعرف على أساليب تناول والخطوات التي إتبعها تلك الدراسات والبحوث للوصول إلى نتائجها وما ترتب على ذلك من مقترحات وتوصيات والإستفادة منها كممنطلقات للبحث الحالي .

٢ - التعرف على الأفكار والنظريات المختلفة التي تناولتها هذه الدراسات للإستفادة منها في مراحل الدراسة الحالية.

٣ - الإستفادة من المداخل التربوية والفلسفية للدراسات التي تناولت أساليب تقييم طلاب التربية الفنية الميدانية وبناء المعايير.

٤ - توضيح أهمية الدراسة الحالية، ووضعها بين تلك الدراسات وذلك بعد القيام بعمل مقارنات بين النقاط التي إرتكزت عليها والنقاط التي أهتمت بها تلك البحوث، ومحاولة إحداث تكامل بين متطلبات البحث الحالي، ونقاط الإهتمام في الدراسة المرتبطة.

٥ - التعرف على الخلفيات النظرية والتاريخية التي تناولتها تلك الدراسات في موضوعاتها، الأمر الذي يحيط بالدراسة الحالية بسياج من المعلومات والأفكار المتعددة للإستفادة منها في إطار هذه الدراسة .

وقد تم تصنيف وتنظيم الدراسات على النحو التالي :

أ - الدراسات التي تناولت أساليب التقييم والتقويم، وبناء المعايير في المناهج العامة .

ب - الدراسات التي تناولت أساليب التقييم والتقويم، وبناء المعايير في مناهج التربية الفنية.

ج - الدراسات التي تناولت مهارات التدريس والكفايات من حيث أهميتها وتصنيفاتها .

د - دراسات اهتمت بدور الإشراف والتوجيه الميداني.

وسوف يتم التعليق على الدراسات المرتبطة على عدة مستويات هي :

أ - تعليق خاص بعد كل دراسة حول مدى الإستفادة منها في الدراسة الحالية.

ب - تعقيب نهائي على الدراسات .

١٩٧٧	زينب الشربيني	أ- الدراسات التي تناولت أساليب التقييم والتقويم، وبناء المعايير في المناهج العامة
١٩٨٥	محمد سعيد	
١٩٨٦	مديحة عمر	
١٩٨٩	إيمان الصافوري	
١٩٩٢	ريحانة شربى	
١٩٨٦	ماجدة عباس	ب- الدراسات التي تناولت أساليب التقييم والتقويم، وبناء المعايير في مناهج التربية الفنية
١٩٨٨	ليلي حسنى	
١٩٩١	نهاده القلماوى	
١٩٨٢	فرماوى محمد	ج- الدراسات التي تناولت مهارات التدريس والكفايات من حيث أهميتها وتصنيفاتها .
١٩٨٦	على موسى	
١٩٨٧	ليلي حسنى	
١٩٨٥	مديحة عمر	د- دراسات اهتمت بدور الإشراف والتوجيه الميداني
١٩٨٧	عيسى الشربتى	
١٩٨٩	أحمد مرسى	

شكل (٢)

أ- الدراسات التي تناولت أساليب التقييم والتقويم، وبناء المعايير في المناهج العامة .

**دراسة زينب محمد علي حلمي (١٩٧٧/٤٩)**

تحدد مشكلة الدراسة في :

محاولة الكشف من المشكلات التي تتصل ببرامج وإساليب أعداد المعلم بوجه عام ، ومعلم اللغة الإنجليزية بوجه خاص ، كذلك الكشف عن البرامج والأساليب التي قد تؤدي إلى الارتفاع بمستوى الكفايات لدى المعلم وتطويرها .

ومشكلة الدراسة تتضح في التساؤلات الآتية :

١- ما هي مهارات التدريس اللازمة لمعلم اللغة الإنجليزية كلفة أجنبية في مصر ؟

٢- إلى أي مدى تتحقق هذه المهارات في طلاب الفرقة النهائية بقسم اللغة الإنجليزية بكلية التربية ؟

٣- كيف يمكن إنماء هذه المهارات على نحو سليم ؟

وتهدف الدراسة إلى :

١- التعرف على مدى توافر مهارات تدريس اللغة الإنجليزية عند طلاب السنة النهائية بقسم اللغة الإنجليزية بكلية التربية بجامعة عين شمس .

٢- الكشف عن جوانب الضعف والقصور فيما يتعلق بهذه المهارات .

٣- تقديم نموذج تدريب علاجي لنواحي القصور في هذا الجانب .

٤- وقد اتبعت الدراسة الخطوات التالية :

اتبعت هذه الدراسة المنهج الوصفي التحليلي في الخطوات التالية :

١- تناول ماهية مهارات التدريس وطبيعتها وأسس تحديدها .

٢- دراسة تحليلية لمعني عملية التدريس والجوانب التي تتضمنها ، ودور المعلم فيها.

٣- تناول العوامل المؤثرة في عملية التدريس بالتحليل مثل : المنهج الدراسي ، الاتجاهات العامة للتدريس ، الإمكانيات المتاحة لعملية التعليم والتعلم .

٤- تجميع وتصنيف مهارات تدريس اللغة الإنجليزية في مصر .

وقد توصلت الدراسة إلى النتائج التالية :

تحديد المهارات الرئيسية اللازمة لتدريس اللغة الإنجليزية ، التي تتلخص فيما يلي :

١ - أن هناك جانبين رئيسيين لمهارات التدريس: جانب التخطيط وجانب الأداء.

٢ - أن مهارات التدريس في جانبي التخطيط والأداء تتخذ محورا أساسيا لها أوجه التعلم التالية ، بمستوياتها المختلفة ( التعرف والتذكر ، الفهم ، التطبيق ، التحليل ، التركيب ، التقويم ) .

٣ - وضع بطاقة لتقويم طلاب كليات التربية لمهارات تدريس اللغة الإنجليزية .

ويستفيد البحث الحالي من هذه الدراسة فيما يلي :

١ - ضرورة احتواء أي بطاقة لتقييم أداء الطلاب على بيانات أولية وتعليمات توضح كيفية الاستخدام .

٢ - أن من أهم مهارات التدريس اللازمة للطلاب / المعلم هي تلك التي تتدرج تحت جانبي التخطيط والأداء .

**دراسة محمد سعيد أحمد عزمي (١٩٨٥/٥٥)**

تتحدد مشكلة الدراسة في تقويم البرنامج التربوي لإعداد معلم التربية الرياضية وبيان إيجابياته وسلبياته من أجل تعديل وتطوير مسوده لمجابهة متطلبات تحقيق الأهداف المرجوه له .

ومشكلة الدراسة تتضح في الأسئلة التالية :

١ - ما الاتجاهات المعاصرة للبرنامج التربوي الخاص بإعداد معلم التربية الرياضية ؟

٢ - إلى أي مدى يساير البرنامج التربوي الحالي لإعداد معلم التربية الرياضية الاتجاهات المعاصرة ؟

٣ - ما البدائل المقترحة في مجال إعداد معلم التربية الرياضية في ضوء الإمكانيات المتاحة والمحتملة للانتقال من الواقع الحالي إلى الصورة المستقبلية المرغوبة ؟

وتهدف الدراسة إلى :

- توضيح أوجه القصور في المنهج الحالي والأسس التي يجب مراعاتها في المناهج المستقبلية.

- مواكبة سياسة الدولة للزيادة الكبيرة للخريجين في أعداد المتعلمين والمدارس الجديدة مما يساعد على إستخدامهم في جهات مختلفة مثل أخصائي الجامعات والهيئات الرياضية .

- أن يكون المعلم قادراً على القيام بدوره بشكل فعال وصحيح نتيجة الإعداد الجيد الذي يساعد فيه هذا البحث.

وقد اتبعت الدراسة الخطوات التالية :

- إتبعنا هذه الدراسة المنهج الوصفي القائم على الرصد والتحليل لملاءمته للبحث الحالي وأهدافه ، حيث تتضمن :

معيار للتقويم ، استمارة إستطلاع آراء حول البرنامج التربوي.

وقد توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

١- الأسس التي يجب أن يقوم عليها البرنامج التربوي لإعداد معلم التربية الرياضية الرياضية.

٢- بناء معيار للتقويم في ضوء الأسس التي يقوم عليها البرنامج التربوي لإعداد المعلم وطبقا للوائح كليات التربية الرياضية.

٣- تطبيق آراء الخبراء المتخصصين في الميدان حول البرنامج المطبق وتضمينه في بناء المعيار.

٤- وضع تصور لبرنامج مقترح في ضوء النتائج السابقة للدراسة من خلال أسس بناء البرامج التربوية وبناء معايير التقويم .

ويستفيد البحث الحالي من هذه الدراسة فيما يلي :

- كيفية عمل استمارة استطلاع آراء الخبراء المتخصصين في الميدان حول عملية التقويم لمادة التربية الفنية الميدانية.

- أسس بناء معيار التقويم وخطواتها للوصول للشكل النهائي .

- تطبيق المعيار على عينة التجربة والتوصل إلى نتائج تؤكد فروض البحث.

### **دراسة مديحة عمر لطفي جاد (١٩٨٥/٥٧)**

تحدد مشكلة الدراسة في :

إن توجيه المعلم للتلاميذ من المشكلات التي يكثر فيها عدم وضوح الرؤية فهل أعد المعلم كي يقوم بهذه المهن علي أكمل وجه أو هل له مصادر أخرى غير الإعداد تيسر عليه أداء هذه المهمة ؟

ومشكلة الدراسة تتضح في التساؤلات التالية :

١- كيف تطورت أساليب توجيه معلم التربية الفنية لتلاميذه تاريخياً وما هي الأساليب المستخدمة حالياً بالميدان ؟

٢- ما أوجه الاتفاق والخلاف بين الموجه والمعلم حول أساليب وقضايا توجيه المعلم للتلاميذ ؟

٣- هل تختلف أساليب التوجيه التي يستخدمها معلمو التربية الفنية تبعاً لاختلاف مؤهلاتهم ؟

٤ - هل تختلف أساليب التوجيه بين معلمي التربية الفنية تبعاً لاختلاف خبراتهم في التدريس ؟

٥ - كيف يمكن وضع دليل في ضوء دراسة أساليب التوجيه وقضاياها كي يقابل التنوع الهائل في مؤهلات المعلمين وخبراتهم في التدريس ويساير طبيعة مادة التربية الفنية ؟

وتهدف الدراسة إلى :

دراسة أساليب التوجيه وقضاياها من الوجهة النظرية والخلفية التاريخية والناحية الميدانية التطبيقية ووضع العائد من هذه الدراسة في شكل دليل يساعد علي تحسين أداء معلم التربية الفنية عند توجيه تلاميذ المرحلة الإعدادية.

وقد اتبعت الدراسة الخطوات التالية:

اتبعت هذه الدراسة المنهج الوصفي التحليلي والمسح المستعرض لدراسة أساليب التوجيه وقضاياها حيث تتضمن:

عرض وتحليل لأهم الكتابات التي تعرضت بالدراسة والبحث لقضايا وأساليب توجيه المعلم لتلاميذه.

فحص وتحليل أكثر من ٣٠٠ تقرير من تقارير المتابعة الميدانية وسجلات الزيارات المدرسية والتوجيهات العامة الصادرة عن إدارة التوجيه الفني في مادة التربية الفنية.

وقد توصلت الدراسة إلى النتائج التالية :

١- هناك بعض القصور في فهم المعلم لماهية التوجيه وقصره على التوجيهات أو الأوامر والتدخل في إنتاج التلاميذ تحت ستار التوجيه.



٢ - يستخدم المعلم أساليب الفرض والتلقين ويقتصر على الأسلوب اللفظي دون استخدام أي وسائل تعليمية على الإطلاق .

٣ - لا يجد المعلم من البدائل ما يمكنه من توجيه أي مشكل داخل حصة الفن.

٤ - يجد المعلم صعوبة في ترجمة بعض أجزاء المنهج إلي إجراءات وبالتالي لم يعرف كيفية توجيه التلاميذ لتحقيقها.

٥ - لا يعرف المعلم ماهية المجالات التي لابد من أن يوجه التلاميذ فيها وهو يقصرها علي التوجيه للإنتاج فقط.

٦ - وجود العديد من المشكلات والمعوقات التي تتطلب توجيه المعلم للتلاميذ.

٧ - وجود غموض في إدراك المعلم لقضايا التوجيه مثل ضرورة التوجيه ، توقيت التوجيه، نطاقه ومصادره وأساليبه.

ويستفيد البحث الحالي من هذه الدراسة فيما يلي:

١- تحديد مفهوم التوجيه عامة وفي التربية الفنية خاصة.

٢- تحديد مهام الموجه في التربية الفنية وضرورة التوجيه من حيث التوقيت والأساليب والمعوقات والقضايا الخاصة بتلك العملية.

**دراسة إيمان عبد المكيم محمد الصافوري (١٩٨٩/٤٦)**

**تحدد مشكلة الدراسة في :**

عدم وجود إستمارة مقننة خاصة لتقييم أداء معلمة الاقتصاد المنزلي ولعل ذلك من أهم الأسباب التي يعزو إليها ضعف مستوي التوجيه للمعلمات واختلاف وجهات النظر حول الأداءات الأكثر أهمية بالنسبة للمعلمة .

وتأسيسا على ذلك يتضح أن هناك حاجة إلى وسيلة موضوعية لتقييم أداء معلمة الاقتصاد المنزلي في ضوء الكفايات التدريسية الأساسية الازمة لها فما هي تلك الوسيلة وكيف تصمم ؟

ومشكلة الدراسة تتضح في الأسئلة التالية :

١- ما الواقع الميداني لتوجيه وتقييم أداء معلمة الاقتصاد المنزلي في مصر ؟

٢- ما أهم الكفايات التدريسية اللازمة لمعلمة الإقتصاد المنزلي؟

٣- ما التصور المقترح لإستمارة تقييم أداء معلمة الإقتصاد المنزلي؟

وتهدف الدراسة إلى :

تحديد الكفايات التدريسية اللازمة لمعلم الإقتصاد المنزلي وتصميم استمارة لتقييم أداء معلمة الإقتصاد المنزلي في ضوء هذه الكفايات.

وقد اتبعت الدراسة الخطوات التالية :

ابتعت هذه الدراسة المنهج الوصفي التحليلي حيث تتضمن :

١ - تجميع تقارير المتابعة الميدانية من الإدارات التعليمية وتحليل بياناتها تحليلًا وصفيًا.

٢ - تصميم استبيان وتطبيقه على عينة من معلمات الإقتصاد المنزلي للتعرف على وجه نظرهن في الأساليب التي يقيمن على أساسها.

٣- تحديد قائمة الكفايات التدريسية اللازمة لمعلمة الإقتصاد المنزلي وذلك من خلال الدراسات السابقة ونتائج تحليل تقارير المتابعة الميدانية - الاستبيان الخاص بالموجهات - الاستبيان الخاص بالمعلمات ، وعرضها في صورة سلوكيات على مجموعة من المحكمين المتخصصين في الإقتصاد المنزلي وتعديلها وفقا لأدائهم.

٤ - تصميم استمارة تقييم في ضوء قائمة الكفايات السابقة وتجريبها بواسطة عينة من الموجهات في إدارة القاهرة التعليمية.

٥- تعديل استمارة التقييم وفقا لنتائج التجريب في الخطوة السابقة .

وقد توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

١- أن هناك جوانب قصور في توجيه وتقييم أداء معلمة الاقتصاد المنزلي وذلك من خلال تحليل تقارير المتابعة ونتائج الاستبيان الخاص بالموجهات وكذلك نتائج الاستبيان الخاص بالمعلمات.

٢- التوصل إلى قائمة بالكفايات التدريسية اللازمة لمعلم الاقتصاد المنزلي واشتملت القائمة على ١٢ كفاية مقسمة إلى جوانب هي (التخطيط – التنفيذ – التقييم).

٣- التوصل إلى إعداد استمارة لتقييم أداء معلمة الاقتصاد المنزلي واشتملت على (صفات شخصية – قائمة الكفايات السابقة – المعرض) وتجربتها.

ويستفيد البحث الحالي من هذه الدراسة فيما يلي :

أ- كيفية تحليل تقارير المتابعة وبطاقات التقييم السابقة وتحليل بياناتها للوصول إلى تصميم الاستبيان وتطبيقه على المتخصصين .

ب- تحديد الكفايات التدريسية اللازمة لمعلم التربية الفنية الميدانية والتي يتضمنها المعيار المقترح.

ج- كيفية تصميم بطاقة التقييم في ضوء الكفايات ومهارات التدريس في التربية الفنية.

**دراسة ريجان عبد السلام محمود شربى (١٩٩٢/٤٨)**

تحدد مشكلة الدراسة في :

القصور في البرامج الحالية لتدريب معلمات الاقتصاد المنزلي وقلة جدوى هذه البرامج في الإرتقاء بأداء المعلمات في الفصل .

ومشكلة الدراسة تتضح في الأسئلة التالية:

- ١- ما الاحتياجات المهنية لمعلمات الاقتصاد المنزلي؟
  - ٢- ما الصورة التي يكون عليها برنامج لتدريب معلمات الاقتصاد المنزلي في ضوء احتياجاتهن المهنية والأدوار التي يجب أن يقمن بها؟
  - ٣- ما مدى فعالية البرنامج المقترح لتدريب معلمات الاقتصاد المنزلي؟
- وتهدف الدراسة إلى :

- ١- تحديد احتياجات معلمات الاقتصاد المنزلي كأساس لبرنامج تدريبهن .
  - ٢- تخطيط برنامج تدريب أثناء الخدمة لمعلمات الاقتصاد المنزلي في ضوء احتياجاتهن وتنفيذه وقياس فعاليته .
  - ٣- معرفة فعالية البرنامج المقترح .
  - ٤- تطوير أساليب تدريب معلمات الاقتصاد المنزلي.
- وقد اتبعت الدراسة الخطوات التالية :

- اتبعت هذه الدراسة المنهج الوصفي والمنهج التجريبي حيث تتضمن :
- ١- دراسة الاتجاهات العالمية الحديثة في مجال تخطيط برامج تدريب المعلمين عامة ومعلمات الاقتصاد المنزلي خاصة .
  - ٢- تحديد الأدوار التي يجب أن تقوم بها معلمة الاقتصاد المنزلي.
  - ٣- تحديد احتياجات معلمات الاقتصاد المنزلي.
  - ٤- بناء برنامج التدريب المقترح في ضوء الاحتياجات المهنية.
  - ٥- تنفيذ البرنامج وتقييمه بنائيا أولا بأول .
  - ٦- قياس فعالية البرنامج وذلك بملاحظة أداء معلمات الاقتصاد المنزلي اللاتي تم تدريبهن باستخدام نفس بطاقة الملاحظة التي استخدمت قبل التدريب.
  - ٧- تجميع البيانات وتحليلها واستخلاص النتائج .

وقد توصلت الدراسة إلى النتائج التالية :

١- دلت آراء المعلمات على استفادتهن بدرجة كبيرة من البرنامج وعلى أن موضوعات البرنامج كانت مهمة بالنسبة لهن وكانت من مقترحاتهن تكرار مثل هذه البرامج.

٢- إرتفاع مستوي أداء معلمات الاقتصاد المنزلي (عينة البحث) بدرجة كبيرة بعد دراسة البرنامج المقترح لتدريبهن فيما يتعلق بعناصر بطاقة الملاحظة ككل وفي كل بند من بنود بطاقة الملاحظة.

ويستفيد البحث الحالي من هذه الدراسة فيمايلي:

١- تطوير أساليب تدريب الطلاب / المعلمين من خلال تطوير برامج إعداد المعلم وإرتفاع مستوى التوجيه والإشراف.

٢- تحديد الأدوار والمهام التي يقوم بها كلا من القائمين علي عملية التدريب الميداني للطلاب/ المعلمين من إشراف وتوجيه وتقييم في مادة التربية الفنية الميدانية.

ب - الدراسات التي تناولت أساليب التقييم والتقويم، وبناء المعايير في مناهج التربية الفنية .

**دراسة ماجدة عباس سليم، (١٩٨٦/٦٨)**

تحدد مشكلة الدراسة في :

دراسة التقييم كأحد جوانب العملية التعليمية الهامة وأسئلة الامتحانات كأحد وسائل التقييم التي يستخدمها المعلم لتحديد مدى فعالية تدريسه ومدى كفايته في تقييم ناتج التعلم .

ومشكلة الدراسة تتحدد في الأسئلة التالية :

١ - إلى أي مدى يربط معلم التربية الفنية أسئلة امتحانات المستوى الثالث من التعليم الأساسي بجوانب النمو الثلاث : المعرفي والمهاري والوجداني كما وردت في أهداف المنهج .

٢ - إلى أي مدى يهتم المعلم بشمول أسئلة الامتحانات لموضوعات المقرر .

٣ - ما مدى قدرة المعلم على وضع أسئلة تتضح فيها المعايير الموضوعية كتحديد لمستوى الأداء المطلوب مما يساعده في عملية التقييم .

وتهدف الدراسة إلى :

يهدف هذا البحث إلى تقييم أداء المعلم في أحد المهام الأساسية في التدريس وهو التقييم، لأنه يعكس مدى كفاية العملية التعليمية، ويتمثل ذلك في تقييم أسئلة امتحان التربية الفنية للمستوي الثالث من التعليم الأساسي .

وقد اتبعت الدراسة الخطوات التالية :

اتبعت هذه الدراسة المنهج الوصفي التحليلي حيث تتضمن :

١ - دراسة أساليب التقييم التربوي بصورة عامة وأساليب التقييم في التربية الفنية والفكر السائد الذي أثر في إعداد معلم التربية حتى الآن.

٢ - دراسة حول أهمية الأسئلة كأحدى المهارات اللازمة في إعداد المعلم والتي تعد مؤشراً لقدرته على تقييم تدريسه.

٣ - تحليل أهداف ومحتوي مقرر التربية الفنية للمستوي الثالث من التعليم الأساسي لاستخراج المفاهيم الفنية المتضمنه.

وقد توصلت الدراسة إلى النتائج التالية :

١ - إهتم معلمو التربية الفنية بوضع أسئلة الامتحانات في جانب واحد من جوانب النمو وهو الجانب المهاري فقط واغفلوا جوانب النمو الأخرى.

٢- ارتباط أسئلة الامتحانات بثلاثة بنود فقط هي التعبير الفني، والتصميم الابتكاري، والرؤية الفنية، قد يرجع إلى الاهتمام بالجانب المهاري فقط.

٣- إن عدم تحديد وسيلة التنفيذ، أو ترك الحرية للتلميذ في اختيار الوسيلة التي تروقه، لا يحقق تكافؤ الفرص بالنسبة لكل التلاميذ.

٤- إن تحديد مستوى الأداء المطلوب في أسئلة الامتحانات قد يرجع إلى الفكر السائد، بأنه لا بد أن تتحقق في إنتاج التلميذ عوامل الابتكار، واعتبارها هي المعيار الذي يحكم به المعلم على التلميذ.

٥- إن عدم تحديد مستوى الأداء، يبعد تقييم المعلم عن الموضوعية في الحكم، ويتوقف الحكم في هذه الحالة على مستوى قدرة التلميذ الفنية واستعداده وعلى ذاتية المعلم ورأيه الخاص وحالته المزاجية.

٦- أن التقييم لا بد أن يناسب كل التلاميذ وليس ذوي القدرات العالية فقط. وحتى التلميذ ذو القدرة العالية قد لا توافيه الطلاقة في التعبير في الزمن المحدد للامتحان.

إن تحديد معيار واضح في أسئلة الامتحانات يعكس بصدق ما تعلمه التلميذ ويتيح الفرصة لأكثر عدد ممكن من الحصول على درجات مناسبة.

ويستفيد البحث الحالي من هذه الدراسة فيما يلي :

إن تصميم بطاقة لتقييم أداء الطالب المعلم في التربية الفنية الميدانية يجب أن يبدأ بـ :

١- دراسة أساليب التقييم التربوي بصورة عامة وأساليب التقييم في التربية الفنية بصورة خاصة .

٢- التعرف على أهداف التربية الفنية الميدانية ومهارات التدريس الواجب توافرها في الطالب/ المعلم .

٣ - تحديد مستوى الأداء المطلوب إظهاره في جوانب النمو الثلاثة، حتى يصبح التقييم موضوعي.

**دراسة ليلي حسنى إبراهيم (١٩٨٨ / ٦٧)**

**تحدد مشكلة الدراسة في :**

أساليب تقويم أداء الطالب / المعلم في مادة التربية الفنية واختلاف معايير الحكم فيها ، والعوامل التي تحتاج إلى دراسات للكشف عن مدي العلاقة بين مكونات هذه المادة وبين نجاح أداء الطالب / المعلم فيها بحيث تكون درجاته معبرة عن مستوى أدائه.

**ومشكلة الدراسة تتحدد في الأسئلة التالية :**

١- ما مقومات بطاقة ملاحظة لتقويم مستوى أداء الطالب / المعلم لبعض مهارات التدريس؟

٢- ما مستوى تمكن أداء الطالب / المعلم لبعض مهارات التدريس في مادة التربية الفنية الميدانية؟

**تهدف هذه الدراسة :**

إلى تحديد مهارات التدريس اللازمة لإعداد معلم التربية الفنية وإعداد بطاقة ملاحظة لتقويم مستوى أداء الطالب / المعلم لمهارات التدريس والوقوف على مستوى التمكن من الأداء لبعض مهارات التدريس بالنسبة للفرقة الرابعة بكلية التربية الفنية.

**وقد اتبعت الدراسة الخطوات التالية :**

**اتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي على النحو التالي :**

١- دراسة مفهوم مهارات التدريس وأهميتها وتحليل الأسس التي يستند عليها تصنيف هذه المهارات .



٢- تحديد المهارات التدريسية الأساسية لمعلم التربية الفنية وإعداد بطاقة ملاحظة لتقويم هذه المهارات ، واستطلاع الرأي فيها لمعرفة مدى موثوقيتها.

٣- تطبيق البطاقة على عينه البحث من طلاب الفرقة الرابعة بكلية التربية الفنية أثناء قيامهم بالتدريب الميداني خلال فترة التمرين المتصل ، للوقوف على مستوى تمكنهم من أداء مهارات التدريس.

وقد توصلت الدراسة إلى النتائج التالية :

١- تطوير التربية الفنية الميدانية في ضوء مهارات التدريس الأساسية من خلال تطبيق نظام التدريس المصغر.

٢- تطوير أساليب قياس أداء الطلاب / المعلمين لمهارات التدريس ، بحيث تكون درجات الطلاب معبره تعبيراً صادقاً عن مستوى أدائهم.

٣- الاهتمام في المحاضرات النظرية لمقررات المناهج وطرق التدريس بالمهارات الأساسية لإعداد معلم التربية الفنية.

٤- تضمن مقرر المناهج وطرق التدريس بطاقة الملاحظة لتقويم أداء الطلاب/ المعلمين لمهارات التدريس ، وتدريب الطلاب على استخدامها.

٥- تخصيص محاضرة كل أسبوعين لتدريب الطلاب/ المعلمين على أداء بعض مهارات التدريس قبل الانتقال إلى التدريب الميداني.

٦- ضرورة الاهتمام بعقد إجتماعات دورية للأساتذة القائمين بالإشراف على التربية الفنية الميدانية لمناقشة القضايا الخاصة بتقويم أداء الطالب/ المعلم في ضوء بطاقة الملاحظة.

ويستفيد البحث الحالي من هذه الدراسة فيما يلي :

١- أن بناء بطاقة التقييم للتربية الميدانية يجب أن تتحدد عناصرها بناء على مهارات التدريس الواجب توافرها في الطالب/ المعلم.

٢- أنه إذا تم إعداد بطاقة لتقييم أداء الطالب / المعلم في التدريب الميداني في التربية الفنية نصل إلى معيار موحد لتقييم أدائه مما يؤدي إلى مصداقية التقييم

**دراسة نهاد موسى القلماوي (١٩٩١/٦٠)**

تتحدد مشكلة الدراسة في :

معالجة السلبات وإزالة أسباب الضعف والقصور من خلال فكرة إعداد طالب كلية التربية الفنية من خلال برنامج تعليمي مقترح في مادة الطباعة اليدوية وبناء معيار محكي بأسلوب علمي إجرائي .

ومشكلة الدراسة تتضح في التساؤلات التالية :

١- هل يمكن تصميم اختبار تحصيلي محكي لقياس النمو المعرفي في معلومات الطباعة اليدوية عند طالب كلية التربية الفنية؟

٢- ما مدي تأثير بطاقة الملاحظة المعيارية المحك على نمو العملية التعليمية لدى طالب كلية التربية الفنية؟

٣- هل يعد استخدام معايير المحك القياسية للحكم على المنتج النهائي في مجال الطباعة اليدوية مقياساً لنمو العملية التعليمية ومنظماً لقياس جوانب العمل الفني؟

وتهدف الدراسة إلى :

١ - تصميم بطاقة ملاحظة معيارية المحك يتم عن طريقها ملاحظة نشاط الطالب أثناء الشرح وأثناء خطوات العمل وأثناء إنهاء العمل.

٢- تصميم معيار محكي لقياس المنتج الطباعي النهائي عن طريق أربع بنود هي (الأسلوب الطباعي – التقنيات المستخدمة – التجريب والاكتشاف – المستوي الفني للفكرة الطباعية) .

٣- معرفة مدى الدقة الموضوعية في الحكم على المنتج الفني وسير العملية التعليمية عن طريق أدوات القياس المعيارية المحك .

وقد اتبعت الدراسة الخطوات التالية :

اتبعت هذه الدراسة ثلاث مناهج هي : المنهج الوصفي التحليلي والمنهج البنائي والمنهج التجريبي حيث تتضمن :

١- دراسة مجموعة من نظم وأساليب ونماذج بناء وتصميم للمعايير وبخاصة معايير التربية الفنية.

٢- تصميم وبناء أدوات القياس معيارية المحك لقياس طرق الطباعة اليدوية لطلبة كلية التربية الفنية.

٣- تطبيق أدوات القياس على برنامج تعليمي مقترح لاختبار فاعليته.

وقد توصلت الدراسة إلى النتائج التالية :

١- تم تصميم اختبار تحصيلي لقياس النمو المعرفي في المعلومات بناء على أربع بنود رئيسية ( تاريخ الفن – النقد الفني – الإنتاج الفني – التذوق الفني).

٢- تم تصميم بطاقة الملاحظة المعيارية المحك لقياس نشاط الطلاب من خلال ثلاث بنود للملاحظة المباشرة وهم ( أثناء الشرح – أثناء خطوات العمل – إنهاء العمل).

٣- قد تم تصميم وبناء المعيار المحك لقياس المنتج الفني الطباعي النهائي لطلاب العينة التجريبية بكلية التربية الفنية من أربعة بنود رئيسية تتمثل في (الأسلوب الطباعي - التقنيات المستخدمة- التجريب والاكتشاف - المستوي الفني للفكرة الطباعية). وقد استخدم المعيار لقياس عمليين لطالب قبل وفي نهاية البرنامج المقترح.

وقد جاءت النتائج لصالح التطبيق البعدي للبرنامج التعليمي المقترح ، الأمر الذي يستتج من أن معايير المحك المصممة من قبل تلك الدراسة تصلح لقياس نمو العملية التعليمية وقياس فاعليتها.

ويستفيد البحث الحالي من هذه الدراسة فيما يلي :

١- أنه يمكن تصميم بطاقة لتقييم أداء الطالب / المعلم في التربية الفنية الميدانية التي يتم من خلالها ملاحظة نشاط الطالب أثناء الشرح وأثناء خطوات العمل وإنهاؤه.

٢- أن تصميم بطاقة لتقييم أداء الطالب / المعلم في التربية الفنية الميدانية يؤدي إلى الدقة والموضوعية في الحكم على أداء الطالب / المعلم مما يساعد على نمو العملية التعليمية.

ج- الدراسات تناولت التي مهارات التدريس والكفايات من حيث أهميتها وتصنيفاتها .

**دراسة ايلي حسنى إبراهيم(١٩٨٧/٦٦)**

تحدد مشكلة الدراسة في :

تحديد الأسس اللازمة لتخطيط برامج التدريب لإعداد معلم التربية الفنية قبل وأثناء الخدمة في ضوء الكفاءات المطلوبة لمعلم التربية الفنية بالتعليم الأساسي.

### ومشكلة الدراسة تتضح في التساؤلات التالية:

- ١- ما أهمية برامج التدريب لمعلم التربية الفنية وما مدي الاستفادة منها.
- ٢- ما الأسس التي ينبغي مراعاتها في إعداد برامج التدريب القائمة على الكفاءات.

وتهدف الدراسة إلى :

عرض لأساليب تدعيم برامج التدريب لمعلمي التربية الفنية في ضوء الكفاءات التدريسية وذلك لرفع مستوى الأداءات الذي ينبغي الوصول إليه وزيادة كفاءة التدريس في المواقف المختلفة داخل العملية التعليمية .

وقد اتبعت الدراسة الخطوات التالية :

اتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي ويتضمن :

- ١- آراء التربويين الذين تناولوا برامج التدريب وكفاءات التدريس والمعايير التي استخدمت لتقويم أنشطة تدريب المعلم وذلك لتطوير كفاءات التدريس الخاصة بمعلم التربية الفنية وطرق قياسها.
- ٢- استخلاص بعض الأسس والمعايير الضرورية التي ينبغي مراعاتها في التخطيط لبرامج التدريب من منطلق الكفاءات الخاصة لمعلم التربية الفنية للتعليم الأساسي.
- ٣- تطوير برامج التدريب أثناء الخدمة والتي ينبغي أن يكون تخطيطها متزامناً مع تخطيط برامج إعداد معلم التربية الفنية حيث ترتبط الكفاءات بالتقنيات المتطورة والتي تجمع بين النظرية والتطبيق.
- ٤- تناول بعض البحوث والدراسات العلمية بالتحليل والتي تعرضت لتحديد مواصفات برامج التدريب بهدف تحسين أداء المعلم.

وقد توصلت الدراسة إلى النتائج التالية :

- ١- تصنيف الكفاءات العلمية والعملية على شكل أفعال إجرائية تتحدد كأهداف.
- ٢- تحديد مستويات التمكن المطلوب كحد أدنى للأداء ليقوم المعلم موضع التدريب بالتحقق من أدائه أثناء تنفيذ البرنامج.
- ٣- تصميم النشاطات التعليمية المرتبطة بالأهداف الإجرائية للبرنامج.
- ٤- إعداد البرنامج في شكل يسمح بتعزيز استخدام أسلوب التعلم الذاتي والإستفادة من نظام التغذية الراجعة .
- ٥- تحديد أساليب وطرق التقويم الذاتي لقياس مستوي الأداء باستخدام معايير واضحة.

ويستفيد البحث الحالي من هذه الدراسة فيما يلي :

تحديد الحد الأدنى للكفاءة المطلوبة من المعلم لتحسين أدائه أثناء التدريب فيما يلي :

- ١- اختيار أفضل طرق التدريس المناسبة للمواقف التعليمية المختلفة وأساليب إستخدامها، والمهارات الأدائية اللازمة لتتاول هذه الطرق على الوجه الأكمل.
- ٢- تصنيف الكفاءات في مجال التربية الفنية على شكل أفعال إجرائية تتحدد بأهداف وتوضع في بطاقة حيث يسهل ملاحظتها وقياسها.
- ٣- تحديد أساليب وطرق التقويم والمعايير المرتبطة بها لقياس مستوي الكفاءة والفعالية عن طريق استخدام بطاقة لتقويم أداء الطالب/ المعلم أثناء التدريب الميداني باعتباره أسلوباً مباشراً من أساليب تقويم الكفاءة.

### دراسة فرماوى محمد عمر (١٩٨٣/٥٣)

تحدد مشكلة الدراسة في :

أن هناك مؤهلات متعددة لمعلمي التربية الفنية ، فما أثار هذه المؤهلات على أداء المعلمين وما المشكلات التى تواجه المعلمين ذوي المؤهلات المختلفة ؟

ومشكلة الدراسة تتضح في التساؤلات التالية :

١- كيف يختلف مستوى أداء معلمي التربية الفنية باختلاف مؤهلاتهم الدراسية؟

٢- ما المشكلات التى تواجه كل نوعية من هؤلاء المعلمين ؟

٣- ما احتياجات كل نوعية حتى تصل لمستوي الأداء المطلوب منها؟

وتهدف الدراسة إلى :

١- حصر مؤهلات معلمي التربية الفنية بالمرحلة الإعدادية وتصنيفها.

٢- معرفة مدى التباين بين أداء المعلمين ذوي المؤهلات المختلفة في العملية التعليمية .

٣- تحديد المشكلات التى تظهر نتيجة هذا الاختلاف في الإعداد واقتراحات علاجها .

وقد اتبعت الدراسة الخطوات التالية :

اتبعت هذه الدراسة المنهج الوصفي والمنهج التحليلي يتضمن :

١- دراسة تحليلية لبرامج إعداد المعلم بصفة عامة من حيث أهداف ومجالات الدراسة والتوازن بين هذه المجالات .

٢- تاريخ إعداد معلم التربية الفنية في مصر والمصادر الحالية لإعدادة .

٣- تحديد مفهوم وجوانب كفاية أداء المعلم في العملية التعليمية ودور التوجيه الفني في توجيه وتقييم أداء المعلم .

٤- حصر وتصنيف معلمي التربية الفنية من حيث مؤهلات الدراسية .

وقد توصلت الدراسة إلى النتائج التالية :

١- أن هناك تبايناً في مستوى الأداء بين معلمي التربية الفنية يرجع لنوعية المؤهل .

٢- أن المشكلات الميدانية التي تواجه معلمي التربية الفنية تختلف باختلاف المؤهل .

٣- أن المشكلات الميدانية التي تواجه المعلمين خريجي كلية التربية الفنية أقل من التي تواجه المعلمين ذوي المؤهلات الأخرى.

ويستفيد البحث الحالي من هذه الدراسة فيما يلي :

١- أهمية تحديد الكفاءات التدريسية والحد الأدنى لهذه الكفاءة لدى معلم التربية الفنية.

٢- توضيح العديد من المشكلات التي تواجه معلم التربية الفنية الميدانية وكيفية التصدي لها .

٣- إيضاح دور المشرف على معلم التربية الفنية وأثره على عملية تقييم الطالب / المعلم .

**دراسة على موسى سليمان (١٩٨٦/٥١)**

تحدد مشكلة الدراسة في :

هناك قصور من الطلاب / المعلمين في تخطيط واستخدام مهارة الأسئلة بصورة علمية سليمة في تدريس التربية الفنية ، ونتيجة لملاحظة الباحث لسلوك



مدرس التربية الفنية وما أشارت اليه نتائج الدراسة الاستطلاعية تحددت مشكلة البحث في التساؤلات التالية:

ومشكلة الدراسة تتضح في الأسئلة التالية:

- ١- ما أنواع الأسئلة التي يستخدمها مدرسو التربية الفنية بالمرحلة الإعدادية بالقاهرة ؟ وما مستوياتها ؟
- ٢- ما أنواع الأسئلة التي تساعد تلاميذ المرحلة الإعدادية على إنتاج تصميمات مبتكرة ؟

وتهدف الدراسة إلى :

- ١- التعرف على أنواع الأسئلة ومستوياتها عند عينة من مدرسي التربية الفنية والطلاب / المعلمين بكلية التربية الفنية.
  - ٢- استخلاص الأسئلة التي تؤدي إلى إنتاج التلاميذ تصميمات مبتكرة .
- وقد اتبعت الدراسة الخطوات التالية :
- اتبعت هذه الدراسة المنهج الوصفي التحليلي والتجريبي حيث تضمن :
- ١- اختيار عينة عشوائية تتكون من طلاب كلية التربية الفنية ، مدرسو التربية الفنية ، خريجي كلية التربية الفنية.
  - ٢- تحليل الأداء التدريسي للمجموعتين.
  - ٣- تحليل التحضير الكتابي للمجموعة الأولى .
  - ٤- تصميم بطاقة لتحليل أنواع الأسئلة ومستوياتها.
  - ٥- تصميم استطلاع رأي المتخصصين في بنود بطاقة التحليل.
  - ٦- تصميم وحدة لتدريس التصميم.

وقد توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

١- أسئلة التذكر هي أكثر أنواع الأسئلة استخداماً عند الطلاب/ المعلمين وعند المدرسين أثناء الخدمة بالمرحلة الإعدادية.

٢- تحسن أداء الطلاب / المعلمين المجموعة الأولى في مهارة الأسئلة تحسناً ملحوظاً بعد تدريبهم على المهارة كما تحسنت نتائج تدريبهم.

٣- وجدت فروق دالة إحصائية لمتوسط درجات المجموعة الثلاث عند مقارنة درجات الاختبار القبلي بدرجات الاختبار البعدي أي أن تصميم الوحدة التدريسية والعناية بإعدادها، وتدريب الطلاب/ المعلمين على تدريبها لتلاميذ المرحلة الإعدادية كان له أثر في تحسين نتائج التلاميذ في الاختبار البعدي.

٤- وجدت دلالة إحصائية لمتوسط دراسات التلاميذ في الاختبار البعدي في صالح المجموعة الأولى والثانية وذلك نظراً لاهتمامهم باستخدام مهارة الأسئلة وذلك بعكس تلاميذ المجموعة الثالثة التي لم تهتم بإعداد الأسئلة أو التدريب على إلقتها.

ويستفيد البحث الحالي من هذه الدراسة فيما يلي :

أ- كيفية تصميم استطلاع رأي المتخصصين في بنود بطاقة التقييم المصمم من قبل الباحثة.

ب- كيفية تحليل آراء المتخصصين والاستفادة منها في بناء المعيار المقترح .

ج- دراسات اهتمت بدور الإشراف والتوجيه الميداني.

**دراسة مديحه عمر لطفي جاد (١٩٨٦/٦٩)**

تحدد مشكلة الدراسة في :

عدم وجود بطاقة متابعة ميدانية منفردة للمجال الصناعي ، حيث تستخدم بطاقة تقرير التربية الفنية لكليهما معاً.

### ومشكلة الدراسة تتحدد في الأسئلة التالية :

- ١- ما مكانة التقرير الخاص بمتابعة وتوجيه وتقييم معلم المجال الصناعي (بفروعه المختلفة) داخل بطاقة تقرير المتابعة الميدانية لمادة التربية الفنية.
- ٢- هل تعكس تقارير المتابعة الميدانية صور عن الوضع الراهن والمعوقات التي تواجه المعلم عند تدريس مقررات المجال الصناعي؟
- ٣- ما التصور الذي يجب أن يكون عليه بطاقة المتابعة الميدانية الخاصة بالمجال الصناعي.
- ٤- هل تحتوي البطاقة بوضعها الحالي على بنود خاصة بمتابعة وتوجيه وتقييم معلم المجال الصناعي ومسار العملية التعليمية ؟ وهل يوجد اتفاق بين إدارات القاهرة التعليمية حول شكل ومضمون بطاقة وتقارير المتابعة؟
- ٥- هل هناك معوقات تحول دون صلاحية بطاقات وتقارير المتابعة الميدانية كأداة لمتابعة معلم المجال الصناعي وتوجيهه وتقييمه .

### وتهدف هذه الدراسة إلى :

بيان مدي صلاحية بطاقات وتقارير المتابعة الميدانية كأسلوب لمتابعة معلم المجال الصناعي وتوجيهه وتقييمه .

### وقد أتبعنا الدراسة الخطوات التالية :

#### أتبعنا المنهج الوصفي التحليلي على النحو التالي :

- ١- تجميع بطاقات المتابعة الميدانية وتوصيفها وتصنيف بنودها بهدف التعرف على أركانها الأساسية والبنود التي تتدرج تحت كل ركن ، ومدي الاتفاق عليها من قبل الإدارات .
- ٢- تجميع تقارير المتابعة الميدانية ودراستها من حيث الشكل والمضمون بهدف التعرف على مدي وفاء بياناتها بالغرض .

٣- وضع تصور لما يجب أن تكون عليه بطاقة المتابعة الميدانية الخاصة بالمجال الصناعي .

وقد توصلت الدراسة إلى النتائج التالية :

١- أنه يجب أن توجه البطاقة الموجه وتحركه نحو الهدف، مما يتطلب وضع بنودها بحيث لا يمكن كتابة التقرير إلا من واقع معايشة المعلم في علاقته بالتلاميذ.

٢- أن ترسم البطاقة خط سير الموجه منذ لحظة دخوله المدرسة حتى خروجه منها دون إغفال أي جانب هام يرتبط بالعملية التعليمية ويؤثر فيها. ومن هنا ظهرت أهمية الركن الخاص بالبيانات العامة من حيث بنوده المكونه له وطريقة صياغتها.

٣- أن تيسر البطاقة على الموجه عملية كتابة التقارير بكفاءة، وأن تمده بالمعلومات اللازمة. المستمدة من طبيعة المادة الدراسية وذلك من حيث كفايتها وصياغتها.

ويستفيد البحث الحالي من هذه الدراسة فيما يلي :

١- إن تصميم بطاقة تقييم أداء الطالب / المعلم في التدريب الميداني ، يجب أن يبدأ من تجميع وتحليل البطاقات التي تم تصميمها لهذا الغرض .

٢- يجب أن تكون البطاقة واضحة البنود بحيث يسهل استخدامها.

**دراسة عيسى محمد الشربيني (١٩٨٧/٥٢)**

- تتحدد مشكلة الدراسة في تناقص التوجيهات التي يقدمها الموجهون للمعلم مع الحاجة إلى وجود دليل يساعد الموجه في تقديم التوجيهات للمعلمين .

### ومشكلة الدراسة تتضح في الأسئلة الآتية :

١- ما الكفايات التدريسية الواجب توافرها في معلم التربية الفنية في المرحلة الإعدادية ؟

٢- ما الكفايات التي يحتاج فيها معلم التربية الفنية إلى توجيهات ؟

٣- ما الصورة التي يجب أن يكون عليها تصميم دليل لتوجيه معلم التربية الفنية في ضوء الكفايات التدريسية ؟

### وتهدف الدراسة إلى :

١- تحديد الكفايات التدريسية اللازمة لمعلم التربية الفنية بالمرحلة الإعدادية بالبحرين.

٢- تحديد الكفايات التي يحتاج فيها معلم التربية الفنية بدولة البحرين إلى توجيهات.

٣- تصميم دليل مقترح لتوجيه معلم التربية الفنية في ضوء الكفايات التدريسية التي يحتاج فيها معلم التربية الفنية إلى توجيهات وتساعد الموجه في عملية التوجيه .

### وقد اتبعت الدراسة الخطوات التالية :

اتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي لاستخلاص كفايات معلم التربية الفنية بالمرحلة الإعدادية بدولة البحرين.

### وقد توصلت الدراسة إلى النتائج التالية :

١- أن معلم التربية الفنية في حاجة إلى توجيهات في بعض الكفايات التدريسية التي يحتاج إليها.

٢- أنه يمكن تحديد الكفايات التدريسية اللازمة لمعلم التربية الفنية.

ويستفيد البحث الحالي من هذه الدراسة فيما يلي :

- ١- تحديد الكفايات التدريسية ومهارات التدريس اللازمة لمعلم التربية الفنية الميدانية والتي توضح في بنود بطاقة التقييم الخاصة بذلك.
- ٢ - تحديد مستوي الأداء المطلوب في عملية التدريس حتى يسهل قياسه وتقييمه.

**دراسة أحمد سيد مرسى (١٩٨٩/٦٢)**

تحدد مشكلة الدراسة في :

عدم وجود العضو المقيم بالمدرسة والمتخصص الذي يسهم بشكل إيجابي في تحسين عملية التدريب الميداني في مجال التربية الفنية الميدانية والذي يسند إليه مهمة الإشراف على تدريب الطالب / المعلم وتقييمه .  
ومشكلة الدراسة تتضح في الأسئلة التالية :

١- ما هي المواصفات العلمية التي يجب أن تتوفر في العضو المقيم بالمدرسة والذي يسند إليه الإشراف والتوجيه وتنفيذ مقررات التربية الفنية الميدانية؟

٢- ما طبيعة العمل المسند إليه؟

٣- ما أهم المشكلات العلمية والفنية والتربوية والتي تقابلها في الميدان؟ وما التصور المقترح الذي يسهم في علاجها؟

وتهدف الدراسة إلى :

١- توصيف للعضو المقيم كمعلم للمعلم .

٢- طبيعة الوظيفة المسندة إليه.

وقد اتبعت الدراسة الخطوات التالية :

١ - يتبع الباحث المنهج التاريخي في تتبع المشكلة وتحديد ما من خلال الوثائق المدونة.

٢ - يتبع المنهج الوصفي التحليلي في تقرير وضع التربية الميدانية الحالي من خلال بطاقة ملاحظة مقننة.

٣ - إجراء استفتاء ميداني لجمع البيانات التي تسهم في بناء البرنامج المقترح وطبيعته.

٤ - تصميم البرنامج المقترح في ضوء مفهوم التربية الميدانية وطبيعة التدريب الميداني ومواصفات العضو المقيم وأسس بناء برامج التدريب أثناء الخدمة.

٥ - استطلاع رأي الخبراء حول صلاحية بنود البرنامج المقترح وكذلك المحتوى وإمكانية تطبيقه.

وقد توصلت الدراسة إلى النتائج التالية :

١- أن المعرفة في مجال التربية الفنية يجب ألا تقتصر على مجال واحد بل يجب أن تتعدى ذلك إلى مجالات أخرى مهنية وأكاديمية وثقافية في مجال التربية الفنية.

٢- أن معلم المعلم يحتاج إلى برامج إعداد تمكنه من تحقيق جوانب نشاطه التربوي وتقييم الاستراتيجيات التربوية.

٣- تصميم برنامج مقترح يشتمل على أسس بناء البرنامج وطبيعته وهدفه ومتطلبات تحقيقه والمستوي العلمي للتدريس وإستراتيجية التدريس وأساليب التقويم .

ويستفيد البحث الحالي من هذه الدراسة فيما يلي :

١- التعرف الدقيق على مفهوم وطبيعة التربية الفنية الميدانية وأهمية الدور الذي يلعبه المشرف والذي يساهم بقدر كبير في عملية التقويم .

٢- الإستعانة بتقارير وضع التربية الفنية الميدانية من خلال بطاقة ملاحظة مقننة .

٣- الأسس التي يستند إليها في إستطلاع رأي الخبراء حول صلاحية بنود بطاقة التقويم الموضوع من قبل الباحثة.

### مصفوفة تحليل محتوى الدراسات السابقة :

أعدت الدراسة الحالية مصفوفة توضح - بشكل مبسط - جميع المعلومات التي يمكن الاستناد عليها عند بناء معيار لتقييم أداء الطالب/ المعلم في التربية الميدانية ، والتي تم الحصول عليها من خلال تحليل محتوى الدراسات السابقة المرتبطة في مجال المناهج العامة ومناهج التربية الفنية خاصة، والتي اهتمت بأساليب التقييم والتقويم وبناء المعايير ، أو التي اهتمت بمهارات التدريس والكفايات والكفاءات ، أو التي اهتمت بدور الإشراف والتوجيه الميداني .

وتكونت هذه المصفوفة من اتجاه رأس تظهر فيه أسماء الباحثين الذين تتألفوا بناء أو تصميم أو تطوير أحد أساليب التقييم ، والذين تناولوا مهارات التدريس كأسس يبنى عليها المعيار ، أما الاتجاه الأفقي فقد قسم ستة أقسام تتبع البنود الاستفسارية وهي ( الـ WHI ) أي الاستفسارات التي تبدأ بأسئلة ( لمن Whom ) ، ( ماذا What ) ، ( متى When ) ( أين Where ) ، ( كيف How ) وأخيراً ( لماذا Why ) وقد رتب تحت كل استفسار البيانات والمعلومات التي تخدم الدراسة الحالية في إيجاد تنظيم واضح ومحدد يساعد في عملية بناء المعيار الخاص بالدراسة الحالية . كما في شكل (٣)



[illegible]

من خلال استعراضنا للدراسات العربية المرتبطة وبالاستعانة بمصفوفة تحليل المحتوى يتضح لنا مجموعة من النقاط :

١- افتقار الميدان للأبحاث التى تناولت بناء معيار لتقييم أداء الطالب/ المعلم في التربية الفنية الميدانية، حيث قامت الباحثة بإجراء مسح للدراسات العربية التى تناولت بناء المعايير فلم تجد إلا رسالة واحدة لنهاد القلماوي ١٩٩١ والى قامت فيها بتصميم معيار لذا فقد لجأت الباحثة للدراسات والبحوث التى تناولت تصميم أو تطوير بطاقات تقويم أو تقييم أداء الطالب/ المعلم.

٢ - اعتماد هذه الدراسات على تحديد الكفايات ومهارات التدريس اللازمة للطالب/ المعلم والى في ضونها يمكن بناء معيار لتقييم مستوى أدائه.

٣ - توضح هذه الدراسات ضرورة تحديد مستوى الأداء المطلوب في عملية التدريس حتى يسهل قياسه وتقييمه.

٤ - كما تعددت الدراسات التى تهدف إلى إعداد بطاقة ملاحظة لتقويم مستوى أداء الطالب/ المعلم لمهارات التدريس.

على أن تحدد وتصنف هذه الكفاءات في صورة إجرائية واضحة حتى يسهل ملاحظتها وقياسها.

٥ - كما توضح هذه الدراسات أن بناء معيار للتقييم يجب أن يبدأ من تحليل تقارير المتابعة أو بطاقات التقويم السابقة واستخلاص نقاط الاتفاق للوصول إلى تصميم المعيار الخاص بالدارسة الحالية .

## الفصل الثانى

الكفايات والكفاءات ومهارات التدريس  
فى التربية الفنية الميدانية

أولاً : الكفايات والكفاءات فى التربية الفنية  
ثانياً : مهارات التدريس فى التربية الفنية



## الفصل الثانى

### الكفايات والكفاءات ومهارات التدريس فى التربية الفنية الميدانية

تمهيد :

تعرضت الدراسة الحالية فى السابق للإطار النظرى العام المعتمد على استعراض الدراسات المرتبطة بمجال وموضوع الدراسة وقد خلص هذا الفصل إلى التعرف على بعض المعلومات التى تساعد فى تقييم مادة التربية الفنية الميدانية .

بينما يختص هذا الفصل باستعراض مفهوم الكفايات والكفاءات ومهارات التدريس اللازم توافرها فى الطالب / المعلم عند التدريب الميدانى وذلك بهدف التوصل إلى معلومات محددة عن المهارات اللازمة التى يمكن الإستعانة بها عند تصميم معيار تقييم التربية الميدانية .

\*\*\*\*\*



## أولاً : الكفايات والكفاءات فى التربية الفنية :

لما كان المعلم هو الكفيل بإعداد الأجيال الصاعدة وتنشئتهم التنشئة التربوية الصحيحة التى تحقق أهداف المجتمع ، فإن كفاءته فى التدريس هى مقياس نجاحه فى أداء مهمته ، لذا فقد تحولت برامج تدريب المعلمين خلال السنوات العشر السابقة إلى برامج لرفع مستوى الكفاءة فى الأداء . " حيث اكتسبت برامج تربية المعلمين القائمة على الكفاءة ( CBTE ) — Competency Based Teacher Education أهمية خاصة منذ السبعينات كمدخل بديل للتعليم " ( 5 - 23 / 1979 )

" فالكفاءة ضرورية لإعداد المعلم ويعنى بها اكتساب القدرة التى تكفى لأداء عمل ما وأن يتوفر لدى المعلم الطاقة التى تسمح له بالأداء بطريقة معينة وفى وقت ما " ( ٦٧ — ٨٥ / ١٩٨٨ )

" وبناء على ذلك فإن إعداد المعلم يتطلب توافر مجموعة من المهارات الأساسية التى ينبغى تحديدها بدقة ، وتدريب الطلاب / المعلمين على أدائها والتأكد من إتقانها قبل القيام بعملية التدريس " ( ١١ — ١٢ / ١٩٩١ )

### أ — ماهية الكفاية والكفاءة :

ظهرت حركة إعداد المعلم القائمة على الكفايات نتيجة للشكوى المستمرة من أن برامج التعليم السائدة غير قادرة على الارتباط بحاجات الإنسان المعاصرة ولا تمكنه من مواجهة واقع العصر الذى يعيشه أى أنها ظهرت كرد فعل لفشل التربية التقليدية فى تحقيق أهدافها بشكل سلوكى .

فقد أشار المربي الأمريكى " شارترز Charters " إلى أن ضعف عملية تخطيط البرنامج التعليمى أصبح نقداً مألوفاً للفجوة القائمة بين الأغراض التعليمية وبين اختيار المقررات الدراسية وتدريسها ، إذ يقول : " فى الوقت

الذى يبدأ فيه من يكتبون فى المناهج بعبارة الهدف ، لا نجد من يستطيع أن يقود البرنامج منطقياً من هذه العبارة إلى الأمام نحو مواقف تعليمية إجرائية ، وفى كل الحالات عادة يقفز قفزات عقلية اعتباطية من الهدف إلى المقرر الدراسى ، دون أن يزودنا بالأسس الكافية التى تمكننا من عبور الفجوة ودون أن يقدم لنا الخطوات التى نقودنا ، دون معاناه من الهدف إلى إختيار المواد أو المحتويات والخبرات التعليمية " ( ١٨ — ١٣ / ١٩٩٢ ) .

" وينتقد " كوبر Cooper " الاتجاه التقليدى قائلاً : ان هذه الاتجاهات تتميز بعدم وضوح أهدافها ، والاكتفاء بتحديد المقررات المطلوب دراستها ، إما عن تحقيق هذه الأهداف .. فهذا أمر غير واضح ، وينطبق هذا أيضاً على أساليب التقويم التى تقتصر على اختبارات الورقة والقلم فى نهاية العام ، وبمعنى آخر فهى لا تؤدى إلى تخريج المعلم المطلوب . لذا أصبح الاعتماد على البرامج التربوية التى تركز على الأداء الذى يستطيع المعلم إظهاره وليس على ما يعرفه عن هذا الأداء ، أى أن برامج إعداد المعلم قائمة على الكفايات تستهدف تطوير وزيادة تعلم التلاميذ من خلال تطوير قدرات المعلم ذاته وإمكاناته " ( ١٨ — ١٣ / ١٩٩٢ ) .

" ويؤكد هذا رأى " صلاح مخيمر " بقوله " أن كفاءة المعلم ينبغى أن لا تقاس من خلال المقررات التى تحتوى عليها برامج إعداد المعلمين ، أو التقديرات التى يحصل عليها الطلاب ، أو الزمن المحدد للدراسة ، أو أية متطلبات أخرى لإعداده ، بل ينبغى أن تقاس بتحديد أثر أداء المعلم فى سلوك المتعلم " ( ١٨ — ١١٣ / ١٩٩٢ ) .

كما تؤكد " كوثر كوجك " هذا الرأى بقولها : " من المفروض أن تهتم كليات التربية بإتاحة الفرص لطلابها لكى يتدربون على هذه الكفايات بطريقة جادة وواقعية ، وأن منح إجازة التدريس يجب أن يتم بناء على مجموعة معايير ، تقيس وتقيم مدى إتقان الطالب / المعلم لمجموعة كفايات محددة مرتبطة بالتفاعل



الدراسى ، سواء على مستوى التدريس أو تصميم التدريس ، فإن ذلك أفضل بكثير من اجازته معلماً ، بناء على نجاحه فى بعض مقررات نظرية فى التربية وعلم النفس ( ٢٩ — ١٧ / ١٩٧٨ ) .

— ويذكر عزت عبد الموجود " أن الاعداد على أساس الكفاية من الأساليب الفعالة فى تحسين إعداد المعلم ، حيث يؤكد ضرورة ربط المعرفة بالتطبيق فى عملية إعداد المعلم ، وإنماء مهارات التدريس وكفاياته لدى المعلم بطريقة غير تقليدية ، مثل : التعلم الذاتى ، والأنشطة الفردية والجماعية والمناقشات ، وعمليات التقويم المستمر والختامى " ( ٣١ — ٥٢ / ١٩٧٨ ) .

وقد تعددت الآراء التى تناولها التربويون لمفهوم الكفاية ولعل حداثة هذا المفهوم وراء هذا التعدد ، حيث لم يتبلور مفهوم محدد للكفاية ، وباستعراض التعريفات المختلفة ، وجد أن بعض الباحثين عرف الكفاية على أنها :

— " القدرة على أداء المهام التعليمية المطلوبة من المعلم " ( 43 - 7 / 1977 )

وعرفها البعض الآخر على أنها :

— " مجموعة من المفاهيم والمهارات والاتجاهات اللازمة للمعلم مثل " ( ٥٠ — ٦٧ / ١٩٨٥ ) .

أما " باتريسيا Batricia " فعرفت على أنها :

— " أهداف سلوكية واضحة محددة تشمل مهارات ضرورية ، تعبر عن قدرة المعلم على التدريس الفعال " ( 4 - 26 / 1989 ) .

وعرفها " هتليمان Hittleman " على أنها :

— " القدرة على أداء سلوك ما ، بينما الأداء هو إظهار المهارة بشكل يمكن قياسه ، فالأداء هو المظهر العملى للكفاية " ( 21 - 75 / 1976 ) .

وترى الباحثة :

— أن الكفاية تتمثل في توفير مجموعة من المعارف و المهارات والاتجاهات ، التي يمكن ترجمتها إلى أهداف سلوكية ، تحدد مطالب الأداء المطلوب من المعلم بحيث يكون هذا الأداء قابلاً للملاحظة والتفسير والقياس ، وعلى هذا فسوف تستخدم الدراسة الحالية التعريف الإجرائي التالي للكفاية التعليمية :

" أنها مجموعة من المعارف والمهارات والاتجاهات التي يكتسبها المعلم ، نتيجة مروره في برنامج معين ، بحيث تمكنه من أداء مهامه التعليمية بكفاءة وفعالية مما يسهم في تحقيق النواتج التعليمية المرغوب فيها لدى التلاميذ " .

وقد استخدم مصطلح كفايات المدرس Teacher' s Cometenicies بمعنى " القدرة على عمل شيء بمستوى معين من الأداء يتسم بالكفاءة والفعالية ويتضح من هذا التعريف أن الكفاية لابد أن تتضمن كل ما يعتقد أنه لازم " ( ٤٧ — ١١ / ١٩٨١ ) لكي يقوم المعلم بتعليم فعال ، فالكفاية إذن صفة تنسب لمن أهل مهنيًا واعترف له بالقدرة على أداء العمل ، وإذا اعتبر أن الكفاية تمثل الحد الأدنى للأداء ، فإن الكفاءة تمثل بالضرورة أعلى درجة من درجات الأداء في عمل ما .

— ويستخدم البعض مصطلح مهارات التدريس Teaching Skills في تحديد مفهوم الكفاية ، وكذلك يستعمل مصطلح فعالية المدرس أو مصطلح تمكّنات المدرس Teaching Effectivenss ، ومع اختلاف هذه المصطلحات في التسمية إلا أنه يمكن القول إنها كلها تحاول وضع مواصفات لأداء المعلم الناجح .

وقد حددت الدراسات والبحوث التي تدور حول المعلم ، كمدخل من مدخلات العملية التربوية — عددًا من الصفات والكفايات التي ينبغي توافرها في المعلم حتى يكون كفاء وفعالاً في أداء عمله .

" ففي دراسة لعزت الطويل حددت صفات المعلم الكفاء وهي :

\* " القدرة على التعليم : وتشمل القدرة على فهم وأداء المهام المطلوب تعليمها ، وفهم واكتشاف مشاكل التلاميذ ، والعمل على حلها فضلاً عن القدرة على تصحيح أخطائه بإرتياح وكرم وإخلاص " ( ٢٢ — ٧ / ١٩٨٠ ) .

\* " الرغبة الصادقة في التعليم : تتضمن الاهتمام والمساهمة في المساعدة على تقدير الآخرين ، والميل نحو تلقينهم ، والصبر في إزالة أخطائهم ، والشعور بالرضا من رؤية التلاميذ يتقدمون بنجاح في عملهم " .

ويرى " نثنائيل كانتور N. Cantor " أن أهم الصفات المهنية الواجب توافرها في المعلم الكفاء لضمان نجاحه في الموقف التعليمي وهي :

" فهم سيكولوجية التعلم ، فيمكننا أن نصبح أكفاء ، لو أمكننا أن نتفهم طبيعة النمو والتطور عند الأطفال " ( ٤٤ — ٢٨٩ / ١٩٨٧ )

وفي تناول آخر حدد " باتريك سوبر Patrick Souper " كفاية المعلم بالقدرة على :

" استخدام الأفكار باهتمام والتعبير عنها ، واسترجاع الخبرات السابقة ، والإبقاء على حيوية الموضوعات ، وعكس مواقف المبادرة تجاه الآخرين ، وتشجيع المناقشة وإحداث اتصال جيد في المواقف السلوكية المختلفة والتكيف معها " ( 29 — 109 / 1976 ) .

يتبين من هذه الجوانب المستخدمة في تحديد كفاية المعلم ، أنها تتفق مع الصفات المهنية الواجب توافرها في المعلم الكفاء — السابق ذكرها — أي وجود سلوك خاص بالمعلم ، وآخر مشترك بينه وبين تلاميذه ، وذلك للوصول بالعملية التعليمية إلى أفضل صورها التي تعود بالتالي على التلميذ نفسه بالنفع والاستفادة المتكاملة من تلك العملية في نطاق الكفاءة المرجوة من المعلم .

ب — أنواع الكفايات وخصائصها :

تصنف الكفايات التعليمية إلى ثلاثة أنواع هي ( ١٨ — ١١٨، ١١٩/١٩٩٢ ) :

١ — الكفايات المعرفية .

٢ — الكفايات الأدائية .

٣ — الكفايات النتائجية .

١ — الكفايات المعرفية :

تنقسم إلى نوعين ( كفايات طرق التدريس — كفايات المحتوى ) .

وتتضمن كفايات طرق التدريس — على سبيل المثال — قدرة المعلم على معرفة الأساليب الفعالة لإدارة الفصل وتحديد لها .

أما كفاية المحتوى فتتضمن — على سبيل المثال — معرفة المعلم بمحتوى المنهج وأهدافه وفلسفته .

وكلا من كفايات طرق التدريس والمحتوى يمكن قياسها بواسطة اختبارات المقال أو الاختبارات الموضوعية أو خلال ملاحظة أداء المعلم أثناء التدريس .

٢ — الكفايات الأدائية :

تشير إلى سلوك المعلم كما يقوم به في حجرة الدراسة — وهي تتطلب مثل الكفايات المعرفية — طرقاً ملائمة لتقويمها فالكفايات الأدائية ترتبط بسلوك المعلم داخل حجرة الدراسة ، لذا كانت الملاحظة المنظمة هي الأسلوب الأكثر ملائمة لقياسها .

٣ — الكفايات النتائجية :

تمثل المستوى النهائي للكفاية والشكل الذي يحظى بأكبر عناية ممكنة وهي تشير إلى نواتج التعلم التي يحدثها المعلم لدى تلاميذه ، باستخدام الكفايات المعرفية والأدائية وهي الكفايات المعرفية تشمل سلوكيات المحتوى والطرق .

وتتضمن كفايات المحتوى اتقان التلاميذ محتوى المادة الدراسية ، وهى عادة ما تقاس بالاختبارات التحصيلية المقننة أو الاختبارات المعيارية .

ويرى البعض مثل " هال وجونز Hall & Jones " أن هذا التقسيم لأنواع الكفايات لابد من إضافة نوعين آخرين وهما ( 1976 / 34 - 19 ) :

١ — الكفايات الوجدانية .

٢ — الكفايات الاستقصائية .

١ — الكفايات الوجدانية :

ويتصل هذا النوع من الكفايات بالاستعدادات والميول والاتجاهات وتكاد تجمع الدراسات والبحوث على صعوبة تحديد هذه الكفايات وتقويمها مما يوضح السبب فى تضمين برامج إعداد المعلم عددا محددا من هذه الكفايات .

٢ — الكفايات الاستقصائية :

تشتمل على الأنشطة التى يقوم بها المعلم ، للتعرف على النواحي المتصلة بعمله ففى عملية إعداد المعلم — على سبيل المثال — قد يطلب من الطالب / المعلم زيارة مدرس ، لملاحظة أدائه داخل الفصل أو زيارة معسكر للأطفال فيكشف أن المعلم يعد معرفيا أو وجدانيا للتعامل مع الأطفال ، مما يؤدى إلى تحديد حاجات معينة وتوجيه البرنامج إلى معالجة أوجه القصور فيه .

وقد توصل " مصطفى سويلم " إلى تحديد الكفايات التعليمية ، وتمكن من الكشف عن ٤٥ كفاية تعليمية وصنفها إلى خمس مجالات هى ( ٥٨ — ٥٣ / ١٩٨٠ ) :

١ — التخطيط للتعليم .

٢ — الأساليب .

٣ — الدافعية .

٤ — التقويم .

٥ — التخصص فى المادة وأساليب تدريسها .

كما قسمت " كوثر كوجك " الكفايات التعليمية إلى قسمين أساسيين هما :  
( ٢٩ — ٦٨ ، ٦٩ / ١٩٧٨ )

١ — مهارات تفاعل إجتماعى وهى المهارات اللازمة للمعلم لكى يقوم بدوره  
الفعال فى بيئة المدرسة الاجتماعية وتنقسم إلى :

— مهارات تتعلق بالعلاقات الشخصية للمعلم مع تلاميذه وزملاءه وإدارة  
المدرسة ..... إلخ .

— مهارات لازمة للمعلم لكى يعزز ويشجع التفاهم المتبادل بين التلاميذ  
بعضهم وبعض .

٢ — مهارات تفاعل دراسى وتنقسم لثلاثة مستويات :

— قدرة المدرس على إتباع التعليمات والتوجيهات وإعطاء الإرشادات  
لإستعمال المواد التعليمية .

— مهارات المدرس فى تقديم المادة التدريسية للتلاميذ .

— قدرة المدرس على تصميم تدريسه بصورة متكاملة متبعاً فى ذلك  
الأسلوب العلمى .

وفى دراسة لتوفيق مرعى قام بتصنيف مجموعة الكفايات إلى ستة  
مجالات يتوقع من المعلم أن يقدر على أدائها بكفاءة وفعالية وهى : ( ٤٧ —  
٢١ / ١٩٨١ ) .

١ — التخطيط للتعليم : ويشمل تحديد الأهداف التعليمية السلوكية المتوخاه  
وإعداد الخطط لتنظيم تعلم التلاميذ .

٢ — مراعاة بنية المادة الدراسية أثناء عملية التعليم : ويشمل إدراك بنية  
المادة الدراسية المنطقية ومراعاة مبادئ التعليم الموجه ذاتياً .

٣ — اختيار الأنشطة وتنظيمها ويضم :

— الأنشطة التعليمية .

— أنشطة العلاقات الانسانية .

— أنشطة إدارة الصف .

— أنشطة الثواب والعقاب .

— أنشطة تواصل المعلم مع الآخرين .

٤ — إجراء التقويم : ويحوى تقويم تعلم التلاميذ ، وطرح الأسئلة .

٥ — تحقيق الذات ( ذات المعلم ) من خلال :

— المعرفة المهنية

— الاتجاهات المهنية .

— المهارات المهنية .

٦ — تحقيق أهداف التربية بالنسبة للمتعلمين عن طريق معرفة :

— إدراك المتعلمين .

— الجانب الانفعالي للمتعلمين .

— مهارات المتعلمين .

" فالكفايات والمهارات يمكن تحديدها وتوفيرها فى المعلم حيث يقدر على أدائها بوجه عام وبصورة عالية المستوى ، إلا أن تخصص التربية الفنية يتطلب صفات ومهارات إضافية متميزة وذلك لإرتباط تلك المهنة بذلك التخصص الذى يدرس الفنون والتذوق الفنى وجوانب أخرى فى الثقافة البصرية بشكل عام" ( ٥٣ — ٦١ / ١٩٨٢ )

ويشير محمود البسيونى إلى بعض صفات معلم التربية الفنية قائلا :

" إذا كانت مهمة مدرس التربية الفنية هى تنمية عادة الرؤية الجمالية الفنية فى تلاميذه ، فأول ما يجب مطالبته به هو أن يكون قد اكتسب فى نفسه هذه العادة أثناء تكوينه " ( ٣٦ — ٣٩٠ / ١٩٥١ ) .

ويؤكد (توماس هوبكنز Thomas Hobkions) هذه الفكرة حين قال :

" أنه لابد من أن يكون خبرات المعلم فى الفن و التربية مصدرا غنيا يختار منها ما يساعده فى اتجاه تعبيره الفنى و مما يفسح الطريق لإنطلاق أعمال التلاميذ على سجيئتها و النظر إليهم بروح الفهم و التعاطف و المحبة " ( ٤١ — ٦ / ١٩٦١ )

ويحدد جونسون ١٩٦٥ (The bases of Art Teacher Preparation Johaunson) كفايات

المعلم التربوية فى التربية الفنية فى سبع نقاط و هم :

- ١ - أن يكون قادرا على تقييم نقاط قوته و ضعفه
- ٢ - أن يكون قادرا على التعرف على طبيعة التعلم
- ٣ - أن يكون قادرا على فهم السلوك و العملية الابتكارية
- ٤ - أن يكون قادرا على تطوير ميدان الفن ليتواءم مع حاجات التلميذ
- ٥ - أن يكون لديه معرفة بنظام الإدارة المدرسية و أنواع المناهج
- ٦ - أن يمارس التدريب فى المستويات التعليمية التى يقوم بتدريسها
- ٧ - أن يكون قادرا على البحث و المعرفة و الدراسة الذاتية و ممارسة حل المشكلات لرفع مستوى تدريسه



وتحدد إحدى الهيئات التربوية كفايات معلم التربية الفنية فى أنه (4-81/1982)

١ - القدرة على التحديد القبلى لحاجات التلميذ التعليمية

٢ - المعرفة بالمحتوى الفنى

٣ - القدرة على تحديد و تخطيط الإستراتيجيات و الأهداف

٤ - القدرة على تنظيم الإجراءات المساعدة على الإنجاز

٥ - القدرة على قيادة الخبرة التعليمية

٦ - القدرة على خلق جو فعال ينمى التعليم و التعلم

٧ - القدرة على التعليم و دراسة التغذية الراجعة ورد الفعل و علاج المشكلات

٨ - القدرة على تحمل المسؤوليات المهنية

٩ - الإتصاف بالصفات المهنية

١٠ - القدرة على التعلم و النمو المستمر

مما سبق يمكن تحديد المهارات والكفايات النوعية لمعلم التربية الفنية ونلذك بالإضافة  
لكفايات المعلم العامة السابقة فيما يلى :

١ - أن يمارس العمل الفنى : فالمعلم الممارس للعمل بنوعية المسطح والمجسم يتفهم  
مراحل إنتاجه ، ويمكنه ذلك من نقل هذه الممارسة لتلاميذه ، وأن يتقبل أساليبهم وتعبيراتهم  
الفنية ولغتهم الشكالية التى هى نفس لغة العمل الفنى الذى يقوم بممارسته .

٢ — أن يصف ويحلل العمل الفني : وهو امتداد للممارسة الفنية ونمو لتذوقه الفني ، ويمكن أن يساعد معلم التربية الفنية على أن يتقبل رسوم تلاميذه وأعمالهم الفنية ، ويشجعها وينميها ، وأن تكون لديه رغبة الصبر لفهم أساليبهم ، وأن يكون لديه القدرة على اختيار وتحديد الجيد من الأعمال الفنية .

٣ — أن ينمي الرؤية البصرية : فمعلم التربية الفنية يتخاطب بلغة الشكل ، ويتعامل مع حاسة الإبصار أكثر من سائر الحواس مع تلاميذه ، فالمعلم الكفء هو من يتدرب على تنمية الرؤية البصرية ، ويشرك تلاميذه في التعرف على الأبعاد والمسافات والأشكال والألوان وغيرها من عناصر الرؤية ، سواء عند رؤية الطبيعة أو العمل الفني مما يمكن أن يكون تدريبا موضوعيا للحواس .

٤ — أن يفهم ويتقبل الفروق الفردية في إنتاج تلاميذه : فالمعلم الكفء هو من يقابل كل تلميذ في اتجاهه وأسلوبه الخاص دون فرض لأسلوب معين ، ويقابل التفاوت في مستوياتهم الفنية .

٥ — أن يشجع العاطفة المبدعة : فهذا النوع من العاطفة يرفع الإنسان إلى مستوى أعلى ، وهذا هو ما يسعى إليه المعلم الكفء لتحقيقه فهو يساعد تلاميذه على التخلص من انفعالاتهم وإحاسيسهم من خلال الممارسة الفنية ، ويكشف معهم عن حقائق الأشياء ، ومن خلال العمل الفني المبتكر يمكن للمعلم الكفء بناء الشخصية الإنسانية المتكاملة التي هي هدف التربية النهائي .

٦ — أن يدرس تاريخ الفن : ويتضمن هذا التحليل عناصر الأعمال الفنية للفنانين ، بل وتقييمها ، ويتضمن كذلك القدرة على التعرف على الأساليب الفنية المختلفة والمقارنة بينها .

### ج — العوامل المؤثرة فى الكفاية والكفاءة :

تنقسم العوامل المؤثرة فى الكفاية والكفاءة إلى جزئين : أحدهما خاص بالمعلم ذاته من سلوك وشخصية ومظهر والآخر خاص بجوانب إعداد المعلم من حيث إلمامه بمادة التخصص وأساليبه فى طرق التدريس .

وقد توصل البعض من خلال دراسات متعددة إلى العوامل المؤثرة فى الكفاية فى العملية التعليمية .

فقد حدد محمد مصطفى زيدان تلك العوامل فى تصنيف دقيق وواضح وشامل وقد ضمت أربعة عوامل أساسية : ( ٥٦ — ٤٣ / ١٩٧٢ )

١ — عوامل ذاتية : اتجاهات المعلمين ومشاعرهم والقابلين للتقدم والإلمام بالتراث الثقافى والاطلاع .

٢ — عوامل مهنية : إعداد المعلمين والتدريب والدراسات التكميلية وحلقات البحث والاجتماعات والمؤتمرات وزيارة الفصول وتحسين المناهج وديمقراطية الاشراف .

٣ — عوامل بيئية : الحرية فى العمل والحوافز والارتقاء بمهنة التعليم وزيارة البلاد الاخرى والكيان الاجتماعى للمدرسة .

٤ — عوامل نوعية : وضوح الأهداف والتفاعل والسيطرة على الجماعة والموازنة بين الحلول الفردية والحلول الجماعية للمشكلات .

كما حدد أنطوان رحمة العوامل التى تؤثر فى كفاية المعلم فيما يلى :

( ٤٥ — ٧٥ / ١٩٧٨ )

١ — الحوافز .

٢ — الاعداد .

٣ — الصفات الشخصية .

د — مصادر اشتقاق الكفايات وطرق تحديدها :

هناك كثير من المصادر التى يلجأ إليها الخبراء التربويون لإشتقاق الكفايات وتحديدها ومن أهمها : ( ١٨ — ١٢٢ ، ١٢٣ / ١٩٩٢ )

١ — تحليل مناهج المرحلة الدراسية التى يضطلع المعلم بمسئولية تدريسها ، وترجمتها إلى كفايات .

٢ — دراسة طبيعة المتعلم فى هذه المرحلة ، وتحديد حاجاته ، وخصائص نموه .

٣ — دراسة المجتمع وحاجاته ، ومتطلباته من الخريجين ، مع تحديد مهام وظائفهم فى المجتمع ، وترجمته إلى كفايات .

٤ — تحديد متطلبات مهنة التدريس ، وما ينبغى أن تتضمن من مهارات ، وترجمتها إلى كفايات .

٥ — تحليل العمل ، أى تحديد الأدوار ، والمهام الخاصة بهذا العمل ، وترجمتها إلى كفايات .

٦ — آراء الخبراء والمختصين المهتمين بالمجال من أساتذة جامعة ، وموجهين ، ومعلمين فيما يجب أن يكون عليه هذا العمل ، وترجمته إلى كفايات .

٧ — الاطلاع على قوائم الكفايات السابق تحديدها ، والاطلاع على الدراسات السابقة لها .

٨ — الأصول الفلسفية والتاريخية لإعداد المعلم .

٩ — الخريجون ، حيث يستطيعون تحديد ما ينبغى أن يكون عليه برنامج الإعداد من خلال مواجهة العمل الميدانى بعد التخرج ، وترجمته إلى كفايات .

١٠ — آراء الطلاب فيما يدرسونه .

هذا .. ومن الممكن استخدام مصدراً أو أكثر من هذه المصادر إذ أن ذلك يضمن دقة التحديد ، والشمول ، وأن يكون أكثر موضوعية ، ولكن لابد من مراعاة النقاط التالية عند تحديد الكفايات :

١ — أن تكون واقعية واضحة ، ومحددة ، ويمكن تحقيقها بأساليب التعلم المتعددة ، وأن تكون مقبولة من قبل المتعلمين .

٢ — أن تتماشى مع أهداف المادة بشكل خاص ، ومع أهداف التربية بشكل عام .

٣ — أن تكون شاملة لكافة جوانب الخبرة .

٤ — أن تصاغ بطريقة إجرائية ، بحيث يمكن تحديد المحتوى ، كما يسهل تقويمها ، وترجمتها إلى خبرات تعليمية .

هـ — برامج التدريب وكفاءات التدريس :

لقد جمع " محمود الناقة ١٩٨٧ " عدة تعريفات تشترك في تحديد معالم البرنامج التعليمي القائم على الكفايات فيها : ( ٣٧ — ٢٧ : ٣٢ / ١٩٨٧ )

— أنه البرنامج الذى يربط المتعلم بمطالب الأداء المطلوبة للفرد فى عمله .

— أنه البرنامج الذى يعرف الدارسون عند بدايته ماذا عليهم ، ليكونوا قادرين على أدائه .

— هو البرنامج الذى يحدد سلفاً الأداء المطلوب ، وعلى الدارس أن يبذل فى نهايته سلوكاً يدل على أنه اكتسب المهارات التى تمكنه من الأداء المطلوب .

— هو البرنامج الذى يحدد الأهداف ويذكر الكفايات التى على الفرد أن يؤدبها ، ويحدد المعايير التى يتم التقويم على أساسها .

— هو البرنامج الذى يتضمن مخططة ثلاثة أمور هى عبارات واضحة لمجموعة من الكفايات المستهدف إظهارها ، ونظام لتقدير أداء الطالب بكل عبارة من عبارات الكفايات ، وبيئة تعليمية منظمة تنظيماً دقيقاً ، لمساعدة الطالب على تحصيل الكفايات .

كما أنه مجموعة من الإجراءات ، لمساعدة الطالب أثناء الإعداد على أن يكتسب المعلومات ، المهارات ، والاتجاهات التى دلت البحوث العلمية والخبراء على إنها تستطيع أن تسهم فى إعداده .

— وهو البرنامج الذى يقوم على أساس تحديد الكفايات التى يرى معادوماً ضرورة أن يكتسبها الفرد ويؤديها بإتقان ، مع تحديد معايير تشير إلى هذا الإتقان .

ولقد تعددت البحوث والدراسات التى إهتمت ببناء برامج إعداد المعلم على أساس الكفايات فأهتم البعض منها بتصميم هذا النوع من البرامج إستناداً على قوائم كفايات ، أو بعد تحديد الكفايات المتضمنة فى هذه البرامج ، كما اهتم البعض الآخر بتصميم مدلولات تعليمية فى مجالات إعداد المعلم المختلفة فى مراحل مختلفة من التعليم ومن هذه المدلولات ما تم تجربته لتعرف مدى تحقيق الأهداف التى حددت له ، ومنها ما لم يتم تجربته إكتفاءً بتعديله فى ضوء آراء المتخصصين ومن خلال الدراسات الإستطلاعية ، فإن الدرجة العلمية والخبرات والممارسات السابقة للمعلمين ، لا تكون نهاية المطاف ، لكن لابد أن يتبعها دراسات مستمرة لتساير التطور العلمى السريع ، ولترتفع بمستوى الأداء فى عصر يعتبر الإتقان من أهم سماته ، وهذا يعنى إن الحصول على المؤهل يعد مرحلة أولية ، من الضروري أن يتبعها مراحل متلاحقة من برامج التدريب أثناء الخدمة ، بأشكال متعددة ، ومتجددة تتناسب مع تطور المناهج بشكل عام ، بحيث تحدد هذه البرامج الإتجاهات السلوكية ، والمعرفية التى يحتاج إليها

المتعلمون سلفاً ، كما تحدد شروط تطور كفاءات التدريس ، ومستوى الأداء الذى ينبغى الوصول إليه . ( 1980 / 225 - 40 )

وترتبط زيادة عائد التعليم بزيادة كفاءة التدريس فى المواقف المختلفة داخل العملية التعليمية ، فمهما توافرت الإمكانيات المختلفة ، والمناهج المتطورة وأساليب التدريس والتوجيه الحديثة ، كل ذلك لا يحدث التقدم المطلوب ما لم يكن هناك معلم كفء قادر على إحداث التكامل المطلوب بين هذا كله ، وترجمته إلى مواقف تعليمية وأنماط سلوكية تتميز بالثراء والفاعلية .

حول المعلم الكفاء وضع مجلس إعداد المعلمين بكاليفورنيا أساساً لقياس كفاءة التدريس ، وفاعلية المدرس ، وقد اندرجت الأسس تحت معيارين : ( 1964 / 109 - 39 )

— المعيار الأول : معيار الإنتاج ، ويتمثل فى توفير الإمكانيات ومساعدة الطلاب على تفهم وتقدير التراث الثقافى ، هذا إلى جانب المعاونة فى تكوين العلاقات الطيبة بين المعلم والبيئة المدرسية .

— المعيار الثانى : معيار العملية والتفاعل : ويتضح فى توجيه المدرس ، وإرشاده لتلاميذه وفق الأسس السيكلوجية ، وإسهام المدرس بفاعلية ومهارة فى الأنشطة المدرسية ، وهذا الأساس يشير إلى سلوك المدرس ، وسلوك التلميذ .

فضلاً عن أن التعليم لا يزدهر دون إيجاد معايير الكفاءة لقياس المستوى المهنى والعلمى والثقافى ، بما يكفل رفع مستوى الأداء فى العمل ، فقد أجمعت نتائج الكثير من البحوث التربوية ، على أن التدريب ينبغى أن يتضمن معياراً لتقويم أداء المتدربين ، وآراء المدرسين ، وآراء التلاميذ ، ومن هذه النتائج ما يشير إلى أن سلوك التلميذ يتغير كمعيار نهائى لتقييم أداء المعلم ومنها ما جاء فى دراسة " سوار Soar " حول المعيار الخاص بالتقويم فى برامج التدريب ،

بحيث يمكن تحديده من خلال تركيز كل برنامج تدريبي على تغير أو تطوير أنماط واستجابة ( المعلمين ) موضع التدريب أو تلاميذهم ، وقد رتبت المعايير التي استخدمت لتقويم أنشطة تدريب المعلم كالأتي : ( 1974 / 209 - 33 )

١ — معيار مرتبط بأداء التلميذ .

٢ — معيار مرتبط بأداء المعلم .

٣ — التكامل بين أداء المعلم والتلميذ .

ومن ثم فإن تطوير كفاءات التدريس الخاصة بمعلم التربية الفنية وطرق قياسها ، عملية تستغرق من الوقت الكثير ، " فالخبرات التعليمية التي تكتسب عبر فترة زمنية معينة ، يفترض في المعلم أنه استطاع من خلالها الوصول إلى درجة مناسبة من التمكن في أداء عدة كفاءات أساسية بها ، تؤهله بجدارة لممارسة المهنة وتعمل على نموه العلمي ، ليزداد تمكنه منها ، ومن كل ما يستجد من كفاءات أخرى في مجال تخصصه " ( ١٩٨٧ / ٥ - ٦٦ )

وقد أمكن تحديد أنماط متغيرات الكفاءة وفق ما ورد في دراسة حول الكفاءة الإنتاجية للمدرس وتتحدد هذه الأنماط في : ( ١٩٨١ / ١٨ - ٣٢ )

— عامل الشخصية والتدريب ، وتتحدد الفروق الفردية بين المدرسين ( موضع التدريب ) في الكفاية والفاعلية .

— متغيرات البيئة المدرسية ومتغيرات التلاميذ ، وهي من العوامل المؤثرة في المظاهر السلوكية من جانب المدرس ، ومن جانب التلميذ .

— محكات الكفاءة والفاعلية ، وتعنى النتائج التي يمكن قياسها في نهاية فترة من التعليم ، ويتحدد على ذلك معيار الكفاءة الداخلية بمسـقـدار الفاعلية في التدريب .



وفي ضوء ما سبق يمكن استخلاص بعض الأسس والمعايير الضرورية التي ينبغي مراعاتها في التخطيط لبرامج التدريب من منطلق الكفاءات الخاصة لمعلم التربية الفنية بالتعليم الأساسي .

#### و — أسس تطوير برامج التدريب في ضوء الكفاءات :

تحتل أهمية تطوير برامج التدريب أهمية كبرى ، إذ تتحدد هذه الأهمية في إعداد المعلم الكفاء الذي يؤدي عمله في سرعة وإتقان ، هذا بالإضافة إلى مرونة إعداد المعلم بحيث يسهل توجيهه وتدريبه على ما يستجد من أعباء جديدة ، أيضاً ينبغي أن يكون التخطيط لبرامج إعداد معلم التربية الفنية ، تخطيطاً متزامناً مع التخطيط لبرامج التدريب أثناء الخدمة ، بحيث ترتبط الكفاءات بالتقنيات المتطورة التي تجمع بين الجانب النظري والجانب العملي في المواقف التعليمية المختلفة . وقد تم الأخذ بالبرامج التي تقوم على تدريب المعلمين وإعدادهم إعداداً قائماً على الكفاءات في هذا المجال ، وذلك لأنها تقوم على تفريد التعليم Individualizing Instruction ، والتعليم الذاتي Self learning القائم على أساس نظام الوحدات النسقية ( Modules ) أو من خلال الرزم التعليمية الذاتية Self Instruction Packages وكذلك البرامج المصغرة . ( ٦٥ — ٢٩٢ / ١٩٨٥ )

كما نتوقف كفاءة المعلم على نجاحه في إختيار أفضل طرق التدريس المناسبة للمواقف التعليمية المختلفة ، وأساليب استخدامها ولتحسين أداء معلم التربية الفنية ( موضع التدريب ) ، يتطلب مراعاة استخدام التعلم الذاتي في برامج التدريب ، كما تتضمن البرامج مواقف تعليمية مختلفة ، ترتبط بالأهداف الإجرائية لتدريس الفن ، ثم تحدد طرق التدريس المناسبة لكل موقف تعليمي ، والمهارات الأدائية اللازمة لتناول هذه الطرق على الوجه الأكمل .

ويمكن الاستفادة من البحوث والدراسات العلمية في تحديد مواصفات برامج التدريب لتحسين أداء المعلم ، من خلال مراجع في دراسة " كوبر Cooper "

و" ويبر Weber " ، فقد أستطاعا تحديد مواصفات البرنامج القائم على الكفاءة التى تساعد فى تحسين وتطوير دور المعلم فيما يلى : ( 10 / 16 - 1976 )

— التعلم الذاتى : ويقوم على الاشتراك الفعال فى البرنامج بمراحله .

— العمل الميدانى : ويعنى الاهتمام المتزايد باستعمال الأداء معياراً للنتائج وتقليل الاعتماد على المعرفة الداخلية .

— الاهتمام بمخرجات البرنامج : وهو التركيز على العائد من العملية التعليمية .

كما استطاع " ستيف Sieve " وضع أسس عامة للبرامج القائمة على الكفاءة باستخدام أسلوب التعلم الذاتى ، ومن خلال الدراسة الأولى والثانية أمكن استخلاص وتحديد المقومات العامة لتخطيط برامج التدريب لمعلم التربية الفنية وتتحدد فى : ( 18 - 258 / 1973 )

— تصنيف الكفاءات فى مجال التربية الفنية ، على شكل أفعال إجرائية تتحدد كأهداف ، وتوضع فى مستهل كل برنامج بحيث يسهل ملاحظتها وقياسها .

— تطبيق نظام التعلم الذاتى بحيث تقع مسؤولية تحقيق الكفاءات على المعلم ( موضع التدريب ) ، إلى جانب تحديد مستويات التمكن المطلوبة كحد أدنى للأداء .

— تصميم النشاطات التعليمية المرتبطة بالأهداف الفنية الإجرائية التى تقوم على المعلومات المرتبطة بالفن ، والمهارات التقنية والتكنولوجية المرتبطة باستخدام الخامات والأجهزة ، وتطويرها لخدمة المواقف التعليمية .

— يستند التقدم فى البرامج إلى تحقيق الكفاءة فى أداء المعلم ، والكفاية العلمية ، والفنية ، والعملية عن طريق تنوع الخبرات الفنية ، إذ تقوم على تنوع معدلات التحصيل فيها .

— يعد البرنامج فى كل مرحلة بشكل يسمح بتعزيز استخدام أسلوب التعليم الفردى ، أو التعليم الذاتى ، ويركز بالدرجة الأولى على المخرجات والمدخلات ، كما يعمل البرنامج على أساس تنوع خلفيات المعلم المتدرب وقدراته .

— الاستفادة من نظام التغذية الراجعة فى برامج التدريب ليحصل المتدرب على معلومات منظمة مستمدة من خلال تقدمه فى البرامج .

— تحديد أساليب وطرق التقويم والمعايير المرتبطة بها لقياس مستوى الكفاءة والفعالية ، عن طريق استخدام أسلوب أداء المعلم المتدرب كمعيار للكفاءة باعتباره أسلوباً مباشراً من أساليب التقويم ، كما يستخدم فى البرنامج أسلوب التقويم الذاتى الذى يجعل المتدرب مسئولاً عن تقدمه .

— يبنى نظام التقويم فى البرنامج على أساس المتابعة من قبل القائمين بالإشراف على البرنامج ، وعلى قياس العلاقات القائمة بين أداء المعلم ، والمستوى التحصيلي للتلاميذ .

## ثانياً : مهارات التدريس فى التربية الفنية :

يعتقد البعض أن مجرد الالام بمادة دراسية معينة يجعله قادراً على القيام بتدريسها ، فيمكن للشخص أن يكون معلماً بالإعتماد على بعض مهارات خاصة لديه كقدرة على الإقناع أو الطلاقة اللفظية أو تبسيط بعض المفاهيم ..

ولكن المسألة ليست بهذه البساطة ، فالتدريس لا يعتمد على مجرد معلومات أو بعض مهارات شخصية ولكنه علم له فنونه وطرقه الخاصة والشخص الذى يعمل بالتدريس لابد له من التمكن من التدريس والمهارات الفنية التى يستطيع عن طريقها توصيل المعلومات ، وغرس القيم ، وتعديل سلوك الطلاب .

### أ- ماهية مهارات التدريس :

تعددت تعريفات المهارة Skill وقد ورد هذا المفهوم بعدة معاني ، منها :  
( 182 / 1977 - 39 )

الكفاية Competency

الملائمة أو التوافق Adequate

القدرة Ability

عائد أو كافى Sufficient

صفة الشخص الكفاء person adequate

" المهارة فى اللغة هى الخدمة فى الشئ ، والماهر : الحاذق بكل عمل "  
( ١٩٧٩ / ٣٩ - ١ )

ويعرف كلا من " وهيب سمعان ، رشدي لبيب المهارة بأنها القدرة على أداء عمل معين بإتقان مع الإقتصاد فى الجهد والوقت لتحقيق الأمان ، وأنها القدرة على القيام بعمل من الأعمال بشكل يتسم بالدقة والسهولة والسيطرة والإقتصاد فيما يبذله الفرد من جهد . ( ١٩٧٧ / ٥٤ - ٣٩ )

ويذكر أحمد زكي صالح المهارة على أنها نتيجة لعملية التعلم وهي السهولة والدقة في إجراء عمل من الأعمال وعملية اكتساب المهارات ما هي إلا فصل متدرج لأجزاء المجال تخضع لقوانين التعلم العامة . ( ٥ — ١٩٧٧/٣٢ )  
والمهارة كلمة عامة يدخل في نظامها أشياء كثيرة فالمهارة قد تعني الدقة في استخدام العدد والأدوات ، أو العناية في الأداء أو القدرة على الصقل والتشطيب .

ويذكر "بورجر وسيبورن أن كلمة المهارة لها عدة معان مرتبطة فيقول:  
"هي النشاط المعقد الذي يتطلب فترة من التدريب المقصود والممارسة المنظمة والخبرة المضبوطة بحيث تؤدي بطريقة ملائمة " . ( ٢٤ — ١٣٧ / ١٩٨٤ )  
فالمهارة بصفة عامة تعني سلامة الأداء في اتقان عمل معين بشئ من الفهم ، والوصول إلى الهدف مباشرة بدلاً من التخطئ العشوائي في أقل زمن ممكن .

"وتدل كلمة مهارة على الكفاية أو التمكن أو البراعة أو الأداء بسهولة ويسر أو القدرة على عمل شئ ما " . ( ٥١ — ١٧ / ١٩٨٦ )

"ويعرف كل من " جاروليمك Jarolimek " و"فoster Foster " . المهارة على أنها "عمل جسماني أو عملية عقلية أو تركيبية واتساق في شكل أداء متكرر".  
( ٦٧ — ١٥ / ١٩٨٨ )

ويعد تعريف " باتريشيا Patricia " تعريف شامل لمهارات التدريس حيث تقرر أن المهارات ما هي إلا الأهداف السلوكية المحددة تحديداً دقيقاً وهذه الأهداف تصف كل المهارات والمعارف والاتجاهات التي يعتقد أنها ضرورية للمدرس إذا أراد أن يدرس تدريساً فعالاً ، أو أنها تعكس الوظائف المختلفة التي على المدرس أن يكون قادراً على أدائها، وترى أن هناك بعدين في معظم تعريفات المهارات هما : ( 4 / 1989 — 26 )

١- المحتوى الذي يجب أن تشتمل عليه المهارات.

٢- درجة تحديد هذه المهارات.

ويتفق " فريدريك ماكdonald Fredrick McDonald " مع هذا التعريف حيث عرف المهارة التدريسية بأنها مكون يتشكل في مجالين هما :  
( 1984 / 4,5 - 34 )

١ - المجال المعرفي ، والذي يتكون من المدركات والمفاهيم والاتجاهات والقرارات المكتسبة.

٢ - المجال السلوكي والذي يتألف من مجموعة الأعمال التي يمكن ملاحظتها ، واتقان هذين المجالين من المهارات يعد أساساً لأداء المدرس الماهر.

وفي محاولة أخرى لتعريف مهارات التدريس أضيف بعد ثالث إلى البعدين السابقين يتعلق بالإنسان الذي يمتلك المهارة هذا البعد هو الثقة بالنفس "ليس الإنسان الكفاء من يمتلك مهارة عمل شيء فحسب ، بل لابد من تملكه ثقة كبيرة بالنفس تمنحه القدرة على المبادرة".

وعلى ذلك فمكونات المهارة في هذا التعريف يمكن تحديدها في :

١- المعرفة      ٢- الأداء      ٣- الثقة بالنفس.

"ويعرف قاموس التربية المهارة التدريسية بأنها "القدرة على المساعدة على حدوث التعلم ، وتنمو عن طريق الإعداد والمرور في الخبرات المناسبة .

" وبناء عليه تعني مهارة التدريس أداء المدرس لسلوك معين يمكن ملاحظته ومعرفة نتائجه، مما يعني أنه ينبغي تحديد السلوك المرغوب فيه لمعرفة ما إذا كان المدرس لديه هذه المهارة أو تلك وينبغي أن يتم هذا التحديد

بصورة موضوعية ، وفي صورة مصطلحات تحمل نفس المعاني بالنسبة للأفراد المختلفين " . ( ٦ — ١١٣ / ١٩٧٩ )

ومن خلال التعريفات السابقة يمكن أن نعرف مهارات التدريس بأنها مقدرة المدرس على تشكيل بيئة التلاميذ بصورة تمكنه من التعلم والقياس بسلوك محدد أو الاشتراك في سلوك معين وذلك تحت شروط محددة أو كاستجابة لظروف محددة وأن سلوك المدرس في هذه المواقف يمكن ملاحظته وقياسه في ضوء نتائج التدريس.

#### ب- تصنيف مهارات التدريس :

تناول العديد من العلماء تصنيف مهارات التدريس في صورة نماذج ومنهم "هوستون Houston" ( 1971 / 41-30 ) ، و"كاسيل بيرك ودافيد استون Cassel Burke and David stone" ( 1977 / 5-8 ) ، و"روزنشين وفيرست Rosenshine and Furst" ( 1976 / 44:46-15 ) و"دافيد جونسون David Jonson" ( 1979 / 548-540-23 ) وقد بنيت هذه النماذج على أساسين :

الأول: مهارات التدريس ، الثاني: صفات المدرس الممارس لهذه المهارات .

وقد اتفقت هذه النماذج في تحديد مهارات التدريس الأساسية وهي لا تتعدى هذه المجالات التالية :

١- التخطيط

٢- تنفيذ التعليم .

٣- أداء المدرس لواجباته الإدارية.

٤- اتصال المدرس الفعال.

٥- تطوير المدرس لمهاراته الذاتية.

٦- تطوير ذات التلميذ.

٧- تقويم سلوك التلميذ.

كما حددت صفات المدرس الممارس لهذه المهارات كما يلي :

-- يوضح المعرفة أثناء تقديم الدرس.

-- متحمس أثناء التدريس.

-- مرن في استخدام أساليب متنوعة في عرض الدرس.

-- ينقد أفكار التلاميذ والزملاء والإدارة نقداً بناءاً.

-- يجدد في العمل ويحب المهنة.

-- يتقن العروض التي يقوم بها.

كما قام " جابر عبد الحميد وزملاءه " بتصنيف مهارات

التدريس إلى ثلاثة مجالات كبيرة وهي : ( ١١ — ١١٩ / ١٩٩١ )

١- مجال التخطيط ٢- مجال التنفيذ ٣- مجال التقييم .

وفي دراسة " لأحمد الخطيب " حدد سبعة وثمانين مهارة

تدريسية أساسية لمدرس التعليم الثانوي في المدارس الحكومية بالأردن .

( ٦١ — ٤٣ / ١٩٧٨ ) .

ودراسة توفيق مرعي والتي حدد خمسا وثمانين مهارة أساسية

لمدرس المرحلة الابتدائية بالأردن " ( ٩ — ٢٠ ، ٢٥ / ١٩٨٣ ) ،

ودراسة " مصطفى سويلم " كشفت خمس وأربعون مهارة أساسية ( ٥٨

— ٤٩ / ١٩٨٠ ) ، وصنفت " كوثر حسين كوجك " مهارات

التدريس إلى مجموعتين كبيرتين : ( ٢٩ — ٦٨ ، ٦٩ / ١٩٧٨ )

أ — مهارات تفاعل اجتماعي .

ب — مهارات تفاعل دراسي .

ج — مهارات التدريس اللازمة لمعلم التربية الفنية .



وفي ضوء الدراسات السابقة يمكن وضع تصور للمهارات التي قد تساعد المدرس في عمليات تخطيط وتنفيذ وتقييم الدروس ، وينبغي للمدرس أن يكون ملماً بأربع مهام أساسية هي :

أولاً: يتعرف على خصائص التلاميذ الجسمية والعقلية والوجدانية وخصائص تعبيراتهم الفنية حتى يستطيع تحديد متطلبات نموهم في هذه الجوانب.

ثانياً: أن يكون قادراً على تحليل محتوى الفن ، والتربية الفنية ، وعلى وعي بطبيعة هذه المادة ومطلعا على التجارب الجديدة ، وزائر للمعارض والمتاحف ، وواعيا بالتراث الفني ، وقادراً على تحليل محتوى الطبيعة من الناحية التشكيلية ، فإن تحليل المدرس لمحتوى الفن يجعله يقدم هذا المحتوى بأيسر الطرق، وقد دلت " ماجدة عباس سليم ١٩٨٢ " على وجود علاقة ترابطية بين صياغة الأهداف صياغة سلوكية من جهة ومحتوي المادة من جهة أخرى ومحتوى الفن . ( ٥٤ - ١٠٩ ، ١١٠ / ١٩٨٢ )

ثالثاً : أن تكون لدى مدرس التربية الفنية القدرة على صياغة أهداف التدريس صياغة سلوكية ( إجرائية أو إدائية ) حتى يمكنه ملاحظتها وقياس النتائج المترتبة عليها ، فتحديد الأهداف بطريقة سلوكية يؤدي إلى تحسين وتنظيم محتوى الدرس، كما يؤدي إلى تسلسل الدروس تسلسل منطقي .

رابعاً : أن يكون المدرس قادراً على تخطيط وإعداد دروسه وتقديم أفضل تتابع لها .

حيث تنقسم مهارات التدريس لمعلم التربية الفنية إلى ثلاث مجالات كبرى :

١- التخطيط للتدريس . ٢- تنفيذ التدريس ٣- تقييم التعلم .

١- التخطيط :

" والتخطيط هو الجهد الفكري لرسم الصورة المستقبلية للشيء المراد التخطيط له في ضوء رصد المتغيرات المستقبلية والمتوقعة وأيضاً المتغيرات المؤثرة على التخطيط من الداخل والخارج وتحقيق مهارة التخطيط وفاعليته

بمسلسلة الأداء ويسره مع تقدير حساب الزمن والجهد والتكاليف من جهة وتناسب الإمكانيات والأهداف من جهة أخرى " ( ٣ - ٨٧ / ١٩٩٥ ) والتخطيط للتدريس مع المهارات الأساسية التي يجب أن يتقنها المعلم لأداء مهامه بكفاءة ، وتشمل مهارات التعرف على خصائص المتعلمين ومهارات تحليل المحتوى ، ومهارات صياغة الأهداف التعليمية صياغة إجرائية ومهارات تخطيط الدرس في ضوء التغذية الراجعة لهذه المهارات . وذلك من خلال إتباعه للخطوات الآتية : —

#### أ- تحديد المفاهيم الأساسية والتعميمات :

تعتبر مهارة تحديد المفاهيم الأساسية للدرس من المهارات الرئيسية التي ينبغي على المعلم أن ينفذها ، فلا بد من أن يعرف معناها ومواصفاتها وأنواعها وكيفية تحديدها وفائدتها بالنسبة للدرس وكذلك طرق قياسها والتدريب على استخدامها في التدريس.

#### ب- تحديد وصياغة الأهداف :

وتتضمن هذه المهارة قدرة المعلم على تحديد الأهداف بمستوياتها المختلفة من البسيطة إلى المركبة وكذلك تحديد مداها سواء كانت طويلة المدى أم قصيرة المدى ومراعيها مصادر اشتقاق الأهداف ، هذا إلى جانب صياغة الأهداف صياغة إجرائية (سلوكية) ومعرفة معايير الصياغة السلوكية والتدريب على تطبيق هذه المعايير في صياغة الأهداف كما تتضمن مهارة المعلم على تصنيف الأهداف تبعا لجوانب النمو الثلاثة (المعرفية - الحركية - الوجدانية).

#### ج- إعداد الخطط الدراسية :

وتتضمن هذه المهارة الرئيسية قدرة المعلم على وضع تصور لكيفية تنفيذ المنهج والتخطيط لتدريس كل وحدة من وحداته في ضوء الأهداف المحددة له وخصائص طلاب المرحلة التعليمية التي يخطط لها وميولهم وحاجاتهم

وقدراتهم واستعداداتهم وطبيعة كل مجال من مجالات التربية الفنية . وكذلك التعرف على مصادر التعلم المتاحة للطلاب داخل المدرسة وخارجها. فضلا عن وضع خطة زمنية لتنفيذ المنهج بهدف توزيع موضوعات على أسابيع وشهور السنة مع توفير الوقت الكافي لإجراء المراجعة ، وكذلك إعداد وحدات التدريس.

#### د- إعداد الدروس:

٥

تتضمن هذه المهارة الرئيسية قدرة المعلم على تحديد موضوع الدرس بدقة ووضوح وصياغة أهدافه وتحديد المدركات والمفاهيم الأساسية والفرعية وتحديد طرق التدريس التي تتناسب مع كل درس ، واختيار الأنشطة والوسائل التعليمية المناسبة لكل درس وكذلك تجهيز الخامات وإعداد الأدوات التي تحقق أهداف الدرس ، ومراعاة تكامل أساليب التقييم .

#### ٢- التنفيذ :

"وتستلزم هذه العملية اتخاذ العديد من الإجراءات واتباع العديد من الأسس وتوفير كل ما يلزم من الإمكانيات المادية والبشرية التي تكفل نجاح البرنامج وتحويل خطته إلى واقع عملي " ( ٣٥ - ٢٣٤ / ١٩٩٥ )

"وتعتبر مرحلة تنفيذ الدرس من المراحل المهمة في عملية التدريس ولكي ينفذ المعلم درسه على خير وجه لابد من تمكنه من العديد من المهارات، ومهارات التنفيذ كثيرة ومتعددة منها ما يتعلق بإثارة الدافعية ومنها ما يتعلق بعرض الدرس ومنها ما يتعلق بتوجيه الأسئلة والتعزيز والوسائل التعليمية وغيرها" ( ٣٤ - ٣١ / د . ت )

ويصنف " إبراهيم درويش " مهارة تنفيذ الدرس إلى ثلاث مهارات رئيسية هي : ( ٣ - ٩٩ / ١٩٩٥ )

... تقديم الدرس أو ما يسمى بالتهيئة .

... الاستحواذ على انتباه التلاميذ خلال الدرس (توزيع المثيرات).

... توفير التعزيز وذلك عن طريق التلخيص أو ما يسمى عملية الغلق.

ويذكر " صلاح خضر " أن مهارة تنفيذ التدريس تتطلب من المعلم أن يتمكن من عدة مهارات منها : ( ١٨ — ١٣٨ / ١٩٩٢ )

أ- تقديم الدرس:

وهي مهارة تتيح الفرص للمعلم لتهيئة طلابه للدرس الجيد بحيث تشمل تلك التهيئة الناحية الذهنية والانفعالية مما يكون الدافعية والرغبة في التعلم لدى الطلاب ، وإتقان تلك المهارة يقلل من فرص انصراف الطلاب عنه أثناء الشرح.

ب- استخدام الشرح :

وهذه المهارة لها أهمية في بيان موضوع الدرس وارتباطه بما سبق دراسته بالأهداف التعليمية المرجوه أو لإعطاء فكرة عامة عن موضوع الدرس وإتقان المعلم هذه المهارة يعني أنه يقوم بتوضيح جميع نواحي الموضوع الذي يقوم بتدريسه بصورة تجعله شيقاً ومفهوماً مع استخدام الأمثلة والتشبيهات المألوفة لدى طلابه.

ج- التفاعل مع الطلاب :

وتعني هذه المهارة قدرة المعلم على التفاعل المثمر مع الطلاب مما ييسر تعلمهم ويحقق الأهداف المرجوه من العملية التعليمية ، ويتطلب ذلك قدره المعلم على توفير البيئة التعليمية المناسبة التي تسمح للتعلم بالتفاعل النشط مع زملائه ومع معلمه وتشجيع الطلاب على الاستفسار والمناقشة وممارسة النقد الإيجابي البناء.

د- استخدام الأسئلة :

وتعني قدرة المعلم على توجيه أسئلة واضحة ومحددة دقيقة الصياغة تصف محتوى المادة الدراسية وتستند إلى الأهداف التي يرجو المعلم بلوغها مع

طلابه ، فضلا عن قدرة المعلم على تعزيز إجابات الطلاب وأداءهم العملي مما يؤدي إلى فاعلية التعلم وزيادة مشاركة الطلاب في الأنشطة التعليمية المختلفة.

#### هـ- استخدام التعزيز :

وتعتبر هذه المهارة من الأمور الهامة والحيوية فائقان هذه المهارة لا يقتصر فقط على زيادة التعلم فحسب وإنما يؤدي ذلك أيضا إلى زيادة مشاركة الطلاب في الأنشطة التعليمية المختلفة وكذلك يستطيع المعلم أن يوجه سلوك وتصرفات الطلاب الاجتماعية والأخلاقية.

#### و- إدارة المناقشة :

وتهدف هذه المهارة إلى إتاحة الفرص للطلاب للمشاركة الإيجابية في المواقف التعليمية ومن المستحسن أن يتدرب المعلم على تلك المهارة لكي يستطيع أن يتيح للجميع فرص التفاعل اللفظي في المواقف التعليمية المختلفة وإنارة القضايا العامة في حدود المادة وتبعا لأهداف الدرس.

#### ز- إعطاء التعليمات :

ولهذه المهارة أهمية كبيرة حيث تؤثر التعليمات والتوجيهات الصادرة من المعلم خلال الموقف التعليمي على تحقيق أهداف الدرس وخاصة دروس المجالات العملية .

#### ح- إدارة الفصل :

وتعني قدرة المعلم على تطوير نظام الفصل بحيث ييسر تعلم الطلاب وتنظيم بيئة المادة للموقف التعليمي بحيث تساعد على تحقيق التعلم الفعال والاستفادة من المواد التعليمية ويتطلب كذلك من المعلم المحافظة على نظام الفصل ومعالجة الأمور الطارئة بإجراءات سريعة مع المحافظة على ضبط النفس في المواقف الصعبة التي تواجه الطلاب ، وإشراك الطلاب في إدارة الفصل وتشجيعهم على ممارسة الضبط الذاتي أثناء الدروس العملية التطبيقية .

#### ط- اختيار الوسيلة واستخدامها :

تلعب الوسيلة التعليمية دورا هاما في معاونة المعلم مع طلابه على استخلاص الحقائق والتعرف على الأنماط وهذا يتطلب أن يكون المعلم عند اختياره للوسيلة التعليمية على وعي تام بطبيعة الدرس وجوانب التعلم وما يهدف إليه من أهداف، فالدرس النظري يختلف في وسائله عن الدروس الفنية العملية في تخصص التربية الفنية.

ولابد من التمكن من الاستخدام الجيد للكتاب المدرس والرسوم التوضيحية والصور والنماذج والعينات والمجسمات والأفلام الثابتة والمتحركة ، وبذلك يصبح للوسيلة دور فعال في تحقيق الطلاب لأهداف الدرس.

#### ي- إجراء البيان العملي :

يستخدم البيان العملي بكثرة في التدريس وذلك عندما يتطلب الموقف التعليمي عرض عملي لتنفيذ شئ مصحوب بالشرح لخطوات العمل وليس بالضرورة أن يقوم المعلم بالبيان العملي بنفسه في كل مرة بل من الأفضل أن يعطي الفرص أحيانا لبعض الطلاب في الاشتراك معه.

#### ك- استخدام أساليب فعالة في التدريس :

ويتضمن قدرة المعلم على استخدام وتطبيق أساليب التدريس المناسبة لتدريس الموضوعات المتضمنة في مناهج التربية الفنية منها الأساليب التي لم تذكر على أنها مهارات رئيسية وهي (طريقة المشروع - أسلوب حل المشكلات - التعلم بالاكتشاف - الاستنباط - الاستقراء) . هذا إلى جانب القدرة على إكساب الطلاب مهارات التفكير العلمي وتدريبهم على مهارات التعلم الذاتي من خلال استخدام مصادر المعرفة المختلفة.

#### ل - استخدام المرسم :

المرسم هو المكان الوحيد الذي يستطيع الطلاب خلاله تطبيق ما سبق تعلمه من مدركات ومفاهيم أساسية وفرعية وتعميمات في مختلف مواد التخصص وتجربيه في مواقف جديدة ، ويتيح المرسم فرصة خروج الموقف التعليمي عن الأنماط التقليدية التي يكون فيها الطالب مستقل فقط ، ويجد المعلم الفرصة لتدريب طلابه على المهارات اليدوية والفنية بوجه عام .

#### م- إنهاء الدرس :

وتتطلب مهارة إنهاء الدرس بعض العمليات والأفعال التي يصدرها المعلم والتي يكون الهدف منها أن ينتهي الدرس نهاية مناسبة ، فالمرحلة الأخيرة في خطة الدرس يجعل لها أثرا ممتدا إلى باقي الدروس المكملة والتي تتناول نفس الموضوع أو موضوع آخر حيث يحقق ذلك مبدأ التواصل داخل الوحدة الدراسية أو داخل المنهج ككل.

#### ٣- التقييم :

"أن مشكلة تقييم نتائج العملية التعليمية للتلاميذ سواء كان هذا الإنتاج أعمال فنية أو مهارات أدائية أو معلومات معرفية يعتبر من أعقد المشكلات التربوية سواء في ميدان التربية الفنية أو التعليم عموما كما أن ميدان التقييم في التربية الفنية تثار حوله العديد من الأسئلة فمن هو المسئول عن القيام بمهمة التقييم ؟ هل هو معلم التربية الفنية فقط ؟ وما هي العلاقة بين التقييم والتذوق والتحليل ؟ وهل التقييم يعني إجراء الاختبارات وإعطاء الدرجات ؟ وما هي الأسس التي يبني عليها المعلم حكمه على أعمال التلاميذ " ( ٦٤ - ١١ / ١٩٨٦ ) .

وتصنف " سرية صدقي " أسس الحكم على أعمال التلاميذ إلى ثلاث محتويات أساسية يتم من خلالها الحكم على أعمال التلاميذ :

١-الحكم على أعمال التلميذ .

٢-المقارنة بين أعمال التلميذ وأعمال أقرانه.

٣-الحكم على أعمال التلميذ بناء على الهدف من الدرس.

ودائما يحتاج المعلم إلى معرفة مدي فعالية نشاطه في التدريس ويهدف هذا المجال ( مجال التقييم ) إلى جمع البيانات الوافية عن مستوي تقدم كل طالب وهذا يتطلب من المعلم القدرة على تحديد الهدف أو الأهداف المراد تحقيقها من وراء عملية التقييم ، تحديد الأداء أو الأسلوب الذي يمكن استخدامه والموقف المناسب لاستخدامه وتحديد جوانب التعلم المراد تقييمه تحديدا دقيقا.

ولابد من تمكن المعلم من ثلاث مهارات رئيسية للقيام بعملية التقييم وهي:

أ- إعداد الاختبارات :

تعني قدرة المعلم على إعداد الاختبارات متنوعة الأغراض (اختبارات تحصيلية - اختبارات أداء عملي - مقاييس واتجاهات) بحيث تكون شاملة ومتنوعة الفقرات مستوفاة لكافة الشروط اللازمة لنجاحها وفعاليتها.

ب- التقييم الذاتي :

ويعني قدرة المعلم على إعداد مجموعة متنوعة من أساليب التقييم الذاتي وتدريب الطلاب على استخدامها في ممارسة التقييم الذاتي لتعلمهم فسي ضوء الأهداف التي صنفت وتم تحديدها من قبل .

ج- تقييم فعالية التدريس :

وتعني قدرة المعلم على تعرف جوانب الضعف في أدائه التدريسي وذلك سعيا إلى تطوير أدائه وجعل التدريس أكثر فعالية وهناك العديد من الأساليب التي يمكن استخدامها في هذا المجال ومنها:



- الأسلوب اللفظي
- أسلوب الملاحظة المرئية.
- أسلوب تحليل أنماط الحركة.
- أسلوب تحليل أنماط التفاعل اللفظي.
- أسلوب استخدام القوائم.
- أسلوب استطلاع رأي الطلاب.
- تحصيل الطلاب للمادة الدراسية.

وقد تعرض هذا الفصل لأراء التربويون الذى تناولوا ماهية الكفايات ومهارات التدريس اللازمة للمعلم فى المواد العامة ومعلم التربية الفنية بوجه خاص بهدف تحديد المهارات المتفق عليها من قبل التربويون واللازمة لمعلم التربية الفنية والذى تستخدمها الدراسة الحالية عند تصميم معيار لتقييم طلاب التربية الفنية الميدانية .

وسوف يتناول الفصل الثالث ماهية التقويم والتقييم وبناء المعايير فى التربية الفنية .

\*\*\*\*\*



## الفصل الثالث

التقويم والتقييم وبناء المعايير  
فى التربية الفنية

- أولاً : التقويم .
- ثانياً : التقييم .
- ثالثاً : المعايير .



## الفصل الثالث

### التقويم والتقييم وبناء المعايير فى التربية الفنية

#### تمهيد :

تعددت المفاهيم والمصطلحات التى تناولت مفهوم التقويم والتقييم والتقدير والقياس وبناء المعايير ، حيث اختلطت المصطلحات فى مجال الدراسات التربوية فتستخدم فى بعض المراجع كمترادفات ، فى حين يرى البعض الآخر أنها مختلفة المعانى ، فالتقويم عملية شاملة يتم من خلالها تقويم أداء التلميذ فى جميع الجوانب ، كما يتم من خلالها تقويم المنهج والمقررات والبرامج وطرق التدريس بهدف تعديل سلوك أو تحسين أو تطوير أو معالجة مشكلات .

أما التقييم هو " مايبين قدرات الطالب واتجاهاته فى وقت محدد والتغير الذى طرأ عليه منذ آخر مرة قيم فيها ، ولا يتضمن هذا بالضرورة إختباره ، أو قياس أدائه ، بأية طريقة تقليدية معروفة ، فقد يكفى أن يسأله المختبر عن رأيه ، أو يلاحظه وهو يقوم بالعمل ملاحظة غير ظاهرة له ، ويرى أن سمة شخصية أو قدرة ، بدت عليه بدرجة أكبر أو أقل من ذى قبل " ( ٦٠ - ٣٠ / ١٩٩١ ) .

وترى مى نور " أن التقويم أشمل من التقييم إذ أن التقييم هو عملية إصدار حكم فى حين أن التقويم يعنى إصدار الحكم وكيفية علاج المشكلات التى تتضح لنا من خلال عملية الحكم " ( ٥٩ - ٢٢٣ / ١٩٩٤ ) .

والتقدير يسبق التقويم لأن التقويم يعطى حكماً عاماً بالنظر إلى المعيار فى حين أن التقدير يستخدم كشرط لعملية فحص الحالة الفردية أو الجماعية .

" أما القياس فهو العملية المنهجية المحددة التي يمكن من خلالها تعرف كمية ما يوجد في الشيء المراد قياسه من سمة أو خاصية تريد قياسها " ( ٢٣ — ١١ / ١٩٨٩ ) .

والقياس إما كمي أو جزئي ينصب على شيء واحد فقط ، ويتضمن القياس تحديد أرقام ، وهي في العادة أكثر دقة من الوصف بالكلمات والذي يعطينا وصفاً دقيقاً وكمياً للظاهرة أو الخاصية وصفاً يعتمد على مقاييس أو أدوات أو وسائل تصل بواسطتها إلى نتائج كمية أو بيانات رقمية ومعلومات تيسر لنا فهم هذه الظاهرة أو الخاصية وإتخاذ قرار بشأنها .

" فالقياس يعطى معلومات عن الموضوع المعد لقياسه ، إذن فالقياس لا يعطينا سوى فكرة قاصرة عن الشيء الذي يقاس فهو يتناول ناحية محددة .

أما التقويم فيعني الحكم الكلي ، إذ يستحيل تقويم الشيء بدون وجود معيار أو مقياس ، فالغرض من التقويم هو إعطاء دليل عن طبيعة واتجاه ودرجة التفسير في السلوك الذي ينتج من المحاولات التعليمية " ( ٢٧ — ١٧٦ / ٢٠٠٠ ) .

والتقويم أشمل من القياس ، وما القياس إلا جزء من التقويم .

" فالتقويم في المجال التربوي — اصطلاحاً — يعني تلك العملية المنهجية التي تتضمن جمع المعلومات عن سمة معينة ( بالقياس الكمي أو غيره ) ثم استخدام هذه المعلومات في إصدار حكم على هذه السمة في ضوء أهداف محددة سلفاً لتعرف مدى كفايتها " ( ٢٣ — ١٢ / ١٩٨٩ )

وبمعنى آخر :

" فالقياس يعطى وصفاً لأداء الفرد دون التدخل أو التعليق على هذا الأداء من حيث درجته أو قيمته أو نوعيته فإذا حدث التدخل أو التعليق أو التفسير لهذا

الأداء ( أو الخاصية ) فإننا نكون قد تجاوزنا الوصف أو الكم وبدأنا عملية أخرى هي عملية التقويم .

والتقويم Evaluation يهتم بالنوع ، بالجودة ، بالقيمة ، وهو يجب على السؤال مامدى كفاءة أو جودة هذا الشيء ؟ وكيف يكون الشيء جيداً أو حسناً ؟  
" ( ١٩ — ٢٣ / ١٩٩٤ ) "

كما تفرق الدراسة الحالية بين المعايير كوسيلة للتقويم وبين التقويم كأحد الأنشطة التي تهدف إلى تقويم جدوى بعض العمليات أو النواتج ، وذلك لتوضيح الدور الذى يقوم به كل من المعيار والتقويم ، فالمعيار هو أداة مصممة بهدف إظهار نتائج التقويم ، فى حين أن التقويم يمكن إجراؤه دون الحاجة إلى الاستعانة بمقاييس أو معايير أو اختبارات ، حيث أن كل عمل يكلف به الطلاب ، وكل سؤال يطرح عليهم هو اختبار قائم بذاته ، وأن التقويم والحكم على أنشطة الطلاب يمد المدرس بصورة حقيقية عن مستوى إنجاز الطالب خلال الفصل الدراسى بأكمله ، أما المعايير فهى تمدنا بمعلومات واضحة ومحددة غير متاثرة بذاتيه القائم بالتقييم .

ونظراً لهذه التداخل والترادف بين هذه المصطلحات لذا سوف تقوم الباحثة فى هذا الفصل بتناول النقاط التالية : —

أولاً : التقويم ، ماهيته ، مراحلها ، أنماطه ، سماته ، وظائفه ، استراتيجياته ، ودوره فى تطوير العملية التعليمية ، أدوات التقويم .

ثانياً : التقييم ، ماهيته ، مراحلها ، وظائفه ، وأثره على العملية التعليمية .

ثالثاً : المعايير ، ماهيتها ، أنواعها ، شروطها ، خطوات بنائها .

## أولاً: التقويم : —

### ( ١ ) ماهية التقويم :

مر التقويم بتغيرات عديدة عبر التاريخ سواء فى مفهومه أو فى اتجاهاته أو فى أساليبه ، وقد طرأت هذه التغيرات نتيجة للتقدم التقنى فى أدوات القياس نتيجة لتطور الفكر التربوى ، فقد كان مفهوم التقويم يقتصر على الإمتحانات التى تتمثل فى تقويم بعض الاختبارات فى نهاية العام الدراسى وبناء عليه تعطى درجات للطلاب على أساسها يتم نقلهم من صف الى آخر أو البقاء فى نفس الصف ، ولم تكن لهذه الدرجات أى دور فى إصلاح أو نمو العملية التعليمية .

حيث استخدم ( الدمرداش سرحان ) " التقويم كمرادف للإمتحان وأن أحسن أنواع الإمتحانات هو المقال وأن أفضل أدوات التقويم هى الأدوات اللفظية والتقويم بهذا المفهوم عملية قائمة بحد ذاتها وتعمل بمعزل عن العملية التعليمية وتركز على تحصيل الطلاب فى الجانب المعرفى فقط " ( ١٤ — ٢٠ / ١٩٧٤ ) .

وقد تغيرت تلك الفكرة عن مفهوم العملية التعليمية من قبل ( جورج فيشر G - Fisher ) وكتابة التقييم وما قدمه ( ايريس Irios ) فى المحاولات الأولى لتقديم تعريف معاصر للتقويم التربوى ، حيث ظهرت فى تلك الفترة أفكار تربوية نتج عنها تغير فى المناهج ووظيفتها ، وفى كل ما يتعلق بالعملية التربوية والتعليمية .

فيعرف " فؤاد سليمان قلادة " التقويم على أنه إصدار حكم على مدى تحقيق الأهداف المنشودة على النحو الذى تحدده تلك الأهداف ، بحيث تحدث تغييرات فى سلوك الطلاب الدراسية " . ( ٢٦ — ٤٩١ / ١٩٨٢ )



وتضيف " رمزية الغريب " أن التقويم هو دراسة الآثار المترتبة التي تحدثها بعض العوامل والظروف في تيسير الوصول إلى هذه الأهداف أو تعطيلها " .  
( ١٧ — ٥ / ١٩٨٧ )

ويعرف كلا من رشدى لبيب ، فايز مراد " التقويم بأنه مجموعة من الأحكام التي نزن بها جميع جوانب التعلم والتعليم وتشخيص نقاط القوى والضعف فيها بقصد إقتراح الحلول التي تصحح مسارها وبالتالي فإن عملية التقويم تتضمن تقدير التغيرات الفردية والجماعية والبحث في العلاقة بين هذه التغيرات وبين العوامل المؤثرة فيها " . ( ١٥ — ٢٠٩ / ١٩٩٣ )

كما أن التقويم يعتبر عملية شاملة وهي جزء لا يتجزأ من عملية التعلم والتعليم تستمر باستمرارها وتهدف الى إعطاء صورة للنمو في جميع النواحي وتبين مدى كفاية الوسائل لتحقيق الاهداف كذلك فعملية التقويم عملية قياسية علاجية تكشف عن مواطن الضعف في العملية التربوية وأسبابها وترسم أساليب علاجها ، وكما أن عملية التقويم هذه عملية شاملة تعاونية يشترك فيها كل من له صلة مباشرة أو غير مباشرة بالعملية التعليمية ،

ويتفق كذلك حلمى الوكيل ومحمد أمين المفتى مع هذا التعريف للتقويم حيث يرى أن التقويم هو العملية التي يقوم بها الفرد أو الجماعة لمعرفة مدى النجاح أو الفشل في تحقيق الأهداف العامة التي يتضمنها المنهج وكذلك نقاط القوة والضعف به حتى يمكن تحقيق الأهداف المنشودة لأحسن صورة ممكنة . ولا تنحصر عملية التقويم في أنها تشخيص للواقع بل هي أيضا علاج لما به من عيوب ألا يكفي أن تحدد أوجه القصور وإنما يجب العمل على تلافيها والتغلب عليها . ( ١٢ — ٦١ / ١٩٩٩ )

وفى رأى اخر للدرداش سرحان يشترك فيه مع منير كامل " أن التقويم عملية يلجأ إليها المربي لمعرفة مدى نجاحه في تحقيق الأهداف التي يسعى إليها

وكذلك مساعدة ذلك المربي وتلميذه على السواء على معرفة مدى تقدمهم نحو بلوغ أهدافهم ومحاولة تحديد العوامل التى تؤدى إلى تقدم التلميذ أو تحول دونه اذن عملية التقويم عملية ترمى الى التشخيص والعلاج والوقاية . ( ١٤ — ١٤٤ / ١٩٩١ )

ويحدثنا " أرنهايم Arnheim " عن أن التقويم يعد ضرورة أساسية لتحسين أساليب التدريس وتعليم الطلاب إذ يرى أنه يجب أن يتم تقويم عملية التدريس بشكل موضوعى عن طريق الاجابة على مجموعة أسئلة على النحو التالى : — ( 37,38 / 1990 - 3 )

- ١ — هل اللغة التى تستخدم فى التدريس واضحة بحيث يستوعبها الطلاب ؟
- ٢ — هل الأنشطة المقترحة تجذب اهتمامات الطلاب ؟
- ٣ — هل تؤدى هذه الأنشطة إلى إرتقاء المهارات الفنية وارتفاع مستوى الإدراك الفنى ؟
- ٤ — هل يتوافر لدى المعلم اختبارات كافية تساعد على شرح الموضوعات وعرضها بطرق مختلفة مما يسهل له عملية التدريس ؟
- ٥ — هل يتوافر لدى المعلم الوسائل الفنية ومصادر التعلم المختلفة التى تساعد على نقل المعلومات بسهولة ؟

فالعلمية التعليمية أصبحت بفضل تطور الفكر التربوى مجموعة من الأنشطة التى يمارسها الطلاب داخل البيئة التعليمية أو خارجها ولتكامل نمو العملية التعليمية اهتم بعض المربين من أمثال ( سكرفين Scervin ، وبوبهام Popham وبيكر Baker ) وغيرهم بالتفكير فى داخل أساليب لقياس جميع جوانب النمو المختلفة وتقويمها .

فمفهوم التقويم فى البحث الحالى يتخذ المعنى الواسع حيث يشمل أكثر من هدف على أساس مراحل وتوقيت القيام به وتبعاً لمن يقوم به إلا أن الوظيفة

الأساسية له كوسيلة تجمع بها معلومات عن نتائج تعامل الطالب بالخبرة التعليمية ثم تحلل وتقارن بالأهداف لمعرفة أى منها قد تحقق وأيها لم يتحقق وأى نتائج جديدة غير متوقعة تظهر فى سير العملية التعليمية سواء كانت مرجوة أو غير مرجوة .

وللتقويم أنماط ومراحل متعددة ترتبط بالفترة التى تتم فيها عملية التقويم نفسها إما لفترة قصيرة أو على مدى سنة أو مرحلة من المراحل وفى هذه الحالة يجب أن يكون التقويم التربوى قبل وأثناء وبعد تطبيق البرنامج حيث يتضح أهمية استخدام أنماط التقويم المتعددة .

### ( ب ) مراحل التقويم :

#### ١ — التقويم التمهيدى Initial Evaluation :

وهى العملية التى تسبق تجريب أى برنامج لمعرفة مستوى الأفراد قبل إجراء التجريب ، ليعرف فيما بعد مستوى التغير الذى حدث من جراء تطبيق البرنامج الجديد . كما أنه عملية فاعلية الوحدات المكونة للبرنامج والتى لا يمكن إطلاق تعميم على المخرجات بسبب عدم اكتمال الخبرة التعليمية الا انه مؤشر لأجراء التعديل أثناء مراحل إجراء التجربة وعادة يعتمد فى هذا النوع من التقويم على الاختبارات التحصيلية واختبارات قياس المهارة للتأكد من أن البرنامج المعد يزود الطلاب — فى حالة إتمامه — بقدر من المهارة الحركية والمعارف ، المعلومات ، أو الاثنين معا . ( ٦٠ — ٤١ / ١٩٩١ )

#### ٢ — التقويم البنائى Formative Evaluation :

يستخدم هذا النوع من التقويم أثناء بناء وتصميم البرنامج ، وأيضا أثناء تجريبه بقصد إعطاء تغذية راجعة " Feed Back " مبادرة عن سير البرنامج ومعرفة السلبيات والإيجابيات ، وترى ( إيفا بيكر Eva Baker ) أن هذا النوع من

التقويم يمثل المعلومات والاحكام التى تساعد على مراجعة البرنامج من أجل تطوير التطبيق . ( ٦٠ — ٤٣ / ١٩٩١ )

ويوافق كل من ( ورث وسندرز B.Worthar & D. Sanders ) ( ايفسا بيكر )  
الراى فى أن التقويم البنائى هو تطوير برنامج ما عن طريق تحديد ايجابياته  
وسلبياته وهو فى مرحلة التجريب ، وتعتبر الملاحظة إحدى أدوات التقويم  
وعلى القائمين بتنفيذ البرنامج أثناء المرحلة الأولى من أجل استخدامه الفعلى أن  
يلاحظ أداء الطلاب ومدى فاعليتهم ، كما يمكن إضافة الاختبارات القصيرة  
والمعددة أثناء تدريس البرنامج أو حتى الموضوع الواحد وهذا يتيح التعرف  
على مواطن الخلل فى البرنامج والتصدى له بالتعديل والتطوير والتغير . ويتم  
تجميع نتائج التقويم فى مختلف المراحل وإضافة ما تم فى نهاية العمل من أجل  
تحديد المستوى النهائى . ( 107 / 1973 — 42 )

ولذلك فإن التقويم التكوينى أو ( البنائى ) يحقق عدد من الفوائد وهى :  
( ٢٣ — ٢٣ / ١٩٨٩ )

- ١ — تعديل طرق التدريس من قبل المعلم لتلائم مستوى الطلاب .
- ٢ — اكتشاف نقاط الضعف عند الطلاب فى وقت مبكر ، وإقترح الأساليب المناسبة للتغلب عليها .
- ٣ — تزويد كل من المعلم والمتعلم بتغذية راجعة .
- ٤ — تشجيع نشاط الطلاب وتعزيزه .
- ٥ — دعوة المعلم إلى تحديد أهداف الدرس مسبقاً لمساعدته على النجاح فى  
تقويمه .

### ٣ — التقييم النهائى Summative Evaluation :

يرى ( الكن وجيبون Alkin & Cibbon ) ( 120 / 1975 - 2 ) أن هذا النوع من التقييم هو الذى يستخدم للحكم على البرنامج ككل من أجل تنفيذ قرار للاستمرار فيه أو إيقافه وتتدخل عدة عوامل فى إتخاذ قرار إيقاف البرنامج ومنها أن يكون البرنامج بديل متميزاً عن بقية البدائل المطروحة ، أو أنه أقل تكلفه أو يحتاج إلى عدد أقل من القوى البشرية ومن الوسائل أو الأدوات .

كما أن التقييم النهائى ينظر إلى الأهداف وامكانية تحقيقها ، وإلى العناصر الأخرى المكونة للعملية التعليمية ومدى ترابطها وانسجامها مع بعضها لإكتشاف ما يوجد فيها من خلل وضعف . وهذا النوع من التقييم يتطلب صوراً مختلفة من الاختبارات التى قد تكون تحريرية أو استخدام بطاقات ملاحظة ، أو عن طريق كتابة تقارير . أو القيام بمشروعات مختلفة يتم تقييمها فى ضوء أسس ومعايير خاصة يحددها المسؤولون عن وضع البرنامج .

ولذا فإن التقييم النهائى يحقق العديد من الفوائد وهى : ( ٢٣ — ٢٤ / ١٩٨٩ )

- ١ — تحديد الرسوب والنجاح والإكمال .
- ٢ — تحديد أسس الانتقال إلى صف أعلى .
- ٣ — تشجيع المتعلمين إلى فروع التخصص المختلفة .
- ٤ — تحديد علامات المتعلم .
- ٥ — تقييم عمل المعلمين وفعاليات المدارس والمناهج التعليمية .
- ٦ — إعطاء الشهادات والاجازات العلمية .

#### ٤ - تقويم المتابعة follow up Evaluation :

وهى تلك المرحلة التى تعقب عملية التقويم النهائية وبعد أن صمم البرنامج أو العملية التعليمية على نطاق واسع . ويرى ( ليونارد هامبتون Leonard Hampton ) ( 1982 / 92 - 20 ) أن الغرض الرئيسى فى هذا النوع من التقويم هو تحديد الآثار المستمرة للبرنامج حيث أن من صفات العملية التعليمية أنها قد تفقد فعاليتها بعد حين دخول بعض العوامل والمؤثرات . فقد يحدث أن تدخل بعض التغيير على المادة العلمية أو البرنامج حتى يتمشى مع الوضع الجديد ، وهذا ما يستدعى وجود تقويم المتابعة . حتى يتقرر من خلاله صلاحية العملية التعليمية القائمة ، أو عدمها أو تطويرها أو نموها .

وقد يؤدى استخدام الاستفتاءات والمقابلات الشخصية غرض التأكيد من فعالية البرنامج وقيامه بتلبية حاجات المجتمع ومتطلباته . لذا فإى برنامج تثبتت صلاحيته عند تقويمه يمكن إعادة إجراء تقويم له من وقت لآخر .

#### ٥ - تقويم الشمول :

ويشمل هذا النوع من التقويم مخرجات النظم وعلاقتها بالأهداف العامة للنظام أو ما ينتج عن إتمام برنامج دراسى أو دراسة ظاهرة معينة فى جميع جوانبها .

ويشتمل هذا النوع على :

#### — التقويم المبكر ( الكلى ) : Macro Evaluation

ويرتبط بتقويم الأهداف العامة الأساسية ومدى ما حققه البرنامج من أهداف السياسة العليا لسد حاجات المجتمع ، أى معرفة نسبة المخرجات إلى المدخلات ، وقد تكون أدوات القياس لذلك استخدام أسلوب المقارنة بين احتياجات المجتمع قبل تنفيذ البرنامج واحتياجاته بعد التنفيذ ، وقد تكون عن

طريق اختيار صحة المخرجات أو عن طريق التحقيق من الأهداف التربوية بالوسائل المختلفة كاستطلاع الراى والمقابلة .

#### — التقويم المصغر ( الجزئى ) : M icro Evaluation

وهو تقويم يوجه إلى جانب معين من جوانب المنهج أو جزء من أجزاء الكتاب المدرسى بإستخدام أدوات خاصة يتم تحديدها على أساس الصدق من التقويم وهو يعطى صورة شاملة عن المنهج ككل ومن خلاله تم تجميع النتائج التى يتم التوصل إليها عن طريق كافة الوسائل التى تساهم فى تكوين الصورة الكلية عما يراد تقويمه ويساعد فى اتخاذ القرار النهائى وخاصة فى الجزء الذى تم تقويمه . ( ٢ — ٢٤ / ١٩٩٦ )

#### ٦ — تقويم شكلى :

ويركز هذا النوع على الأسلوب الذى يتم به التقويم والجهة القائمة بتلك العملية ، ويشمل :

#### — التقويم الشكلى : Formal Evaluation

ويرتبط بالجهة التى تقوم بعملية التقويم والتى تكون فى أغلب الأحيان وزارة التربية والتعليم حيث يمكنها تحديد قدرة وكفاءة القائمين على تنفيذ البرامج المعدة مما يجعل التقويم موضوعى وذاف نفع كبير .

#### — التقويم غير الشكلى : Informal Evaluation

وهذا النوع تقوم به جهة غير رسمية حيث تنتظر إلى جوانب وأبعاد وأهداف تحتويها المناهج غير تلك التى تجدها الوزارة أو الجهات الرسمية ، وقد تكون لديهم بعض الملاحظات والأساليب التى تختلف مع تلك الجهة الرسمية والتى تخضع إلى الأسلوب العلمى فى إجراء التقويم والإعتماد على الدقة العلمية بصورة تامة وهذا أمر ضرورى ، بينما يتطلب الأمر فى بعض الأحيان إلى أن

يستقى التقويم من الآراء والملاحظات المتعلقة بالسلوك الإنسانى والذى لا يمكن إخضاعه للأسلوب العلمى ، ومن هنا فإن التقويم الشكلى والغير شكلى ضروريان للقيام بعملية التقويم ويكملان بعضهما البعض .

#### ٧ — تقويم المعلومات والبيانات :

وهذا النوع من التقويم لا يختلف كثيراً عن النوع السابق أى الرسمى والغير الرسمى إلا أن الاختلاف ينحصر فى أن تقويم المعلومات والبيانات يتمثل فى النتائج الكمية والنوعية : ( ٦٠ — ٤٦ / ١٩٩١ )

#### — التقويم الكمى : Quantitative Evaluation

يعتمد هذا النوع فى تحليله للبيانات على النتائج الكمية ( الرقمية ) من خلال الاجابات على أدوات للقياس والاختبارات والإسفتاءات وغيرها بحيث تجميع نتائج هذه الأدوات بطريقة إحصائية لإتمام عملية التقويم .

#### — التقويم النوعى Qualitative Evaluation

حيث يهتم هذا النوع بالتقويم النوعى للظاهرة المراد تقويمها كما يعتمد على الآراء والأحكام الشخصية والملاحظة ويمكن الاستفادة من هذا النوع مكملًا للنوع الأول ( التقويم الكلى ) حيث يفضل عند إجراء التقويم أن يؤخذ فى الاعتبار النوعين الكمى والنوعى معاً .

#### ٨ — تقويم القائمين :

ويتضمن هذا النوع : —

#### — التقويم الداخلى Internal Evaluation

#### — التقويم الخارجى External Evaluation

وتتعدد هنا وجهات النظر فى متى يمكن اعتبار التقويم خارجياً ومتى إعتباره داخلياً .



فبرى ( كونسنانتين C. Soumalis ) أن التّقيّم يكون داخليا إذا كان المقومون داخل البرنامج الذى يتمّ تقويمه ، ويكون خارجيا إذا كان العكس .

أما ( روجر كوفيرت Roger Couvert ) فينظر إلى التّقيّم الخارجى أنه مقارنة النتائج الحقيقية التى حققها البرنامج بأهدافه المحددة ضمن إطار محدد مع برنامج آخر .

ويرى ( صامويل بول S. Ball ) أن يكون فريق التّقيّم من المعنيين بالبرنامج والبعض الآخر ممن لا علاقة لهم به ، للجمع بين مزايا ملاحظات الفريقين .

وتؤكد ( نهاد موسى القلماوى ) على ضرورة أن ينضم فريق من المقومين من خارج المشتغلين بالتربية عند إجراء التّقييم النهائى فقط حتى لا يكون التّقيّم عبئا على العملية التعليمية وأن يتمكن القائمون على تنفيذ المشروع من إيجاد الحلول البديلة إذا ما ظهرت بعض المشاكل ليكون المشروع مكتملا يمكن تقويمه بمعاونه أطراف خارج المشروع .

والبحث الحالى يرى ضرورة استخدام نوعى التّقيّم الخارجى والداخلى حسب ما يقتضيه نوع البرنامج المراد تقييمه وحسب المرحلة التى تُقوّم فيه ، فبعض البرامج تتطلب الاستعانة بخبرات خارجية غير متخصصة للاستفادة بتلك الآراء من زوايا مختلفة كاستطلاع الرأى والاستبيان حول بناء برنامج مقترح جديد ، والبعض الآخر يتطلب الاستعانة بخبرات متخصصين ولجان خبراء لتقويم مدى صحة بنود معينة فى بناء البرامج الجديدة والتى تتطلب بدورها مصداقية تلك الآراء لتعميمها .

#### ٩ — تقويم الإمداد المكانى :

يحدد نوع التقويم امتداد الرقعة المكانية التى تقوم فيها العملية التعليمية حيث يكون :

إما تقويم واسعاً Global Evaluation حيث يشمل الرقعة كلها وحسب طبيعة المشروع أو البرنامج .

إما تقويم محلياً Local Evaluation وهذا ينطبق على سعة الشريحة التى يقوم فيها المشروع أو البرنامج .

وتختلف الأدوات المستخدمة فى التقويم المحلى و التقويم الواسع فقد تكون أفضل وسائل التقويم الواسع الاستبيانات والاستفتاءات فى حين قد تصلح الاختبارات والمقابلات والملاحظة كأدوات للتقويم المحلى .

#### ١٠ — تقويم معالجة البيانات :

ويتضمن :

##### — التقويم الوصفى Descriptive Evaluation

ويقوم على أساس ما تم تجميعه من بيانات مطلوبة بحيث تعرض هذه البيانات فى جداول أو أشكال بيانية تساعد المقوم على وصف الموقف الذى هو بصده .

##### — التقويم المقارن Comparative Evaluation

وفى هذه الحالة يتعدى المقوم حدود الوصف ويقوم بعملية مقارنة الأشياء بعضها ببعض سواء كانت برامج أو موضوعات لتحديد الاختلاف والتشابه فى العملية التعليمية ومكوناتها .

##### — التقويم التحليلى Analytic Evaluation

ويعتبر هذا النوع من أصعب الأساليب وأعقدها حيث يتطلب ان يكون لدى المقوم مهارة عالية فى عملية المقارنة والربط بين العلاقات والتفسير والإستنتاج فى تلك البيانات المتوفرة لديه لإعطاء تقويم دقيق وسليم .

وقد استخدم البحث الحالي هذا النوع من التقويم فى تطبيق تجربة البحث  
والتي سوف نتعرض لها فى الفصول القادمة .

#### ١١ — تقويم الموقف من الأهداف :

يحدد مدى نجاح أى برنامج تعليمى فى ضوء ما تحقق لذلك البرنامج من  
أهداف . ويرى بعض المربين أن هذا الاتجاه لا يقيس كل الآثار المترتبة عن  
تعليم البرنامج .

فهناك اتجاهين نوضحهم على النحو التالى :

#### التقويم المعتمد على الأهداف Coal - Based Evaluation

حيث يرى المؤيدون لهذا الرأى أن يكون التقويم فى ضوء أهداف البرنامج  
وتكون وسائله منصبة على ما أظهره هذا التقويم من نتائج وكذلك أدواته موجهة  
إلى معرفة ما تم تحقيقه من أهداف وبأى درجة .

#### التقويم بعيد عن الأهداف Coal - free Evaluation

ومن أصحاب هذا الاتجاه (سكرفين Scriven) و(استيلفيم Stufflebeam) حيث يرى (سكرفين) (1967/102 - 31) أن الأهداف المعلنة قد لا تعبر  
عن الأهداف الحقيقية وأنها غالباً ما تكون غامضة ومصاغة صياغة تتميز  
بالعمومية والتجديد وأن أى برنامج لابد وأن يترك بعض الآثار غير مقصودة  
فى أى برنامج ، ومن أجل هذا يدعو (سكرفين) إلى تقويم الآثار الفعلية  
للبرنامج .

وترى الباحثة أنه للاستفادة الكاملة من عملية التقويم لابد من الأخذ بوجهتى  
النظر القائمين على تقويم البرامج والعملية التعليمية وهى التقويم فى ضوء  
الأهداف ، والتقويم فى ضوء الآثار الفعلية للعملية التعليمية .

## ١٢ — التقويم الفلسفى :

ويتضمن هذا النوع اتجاهات فرعية متعددة منها :

### التقويم التقليدى Classical Evaluation

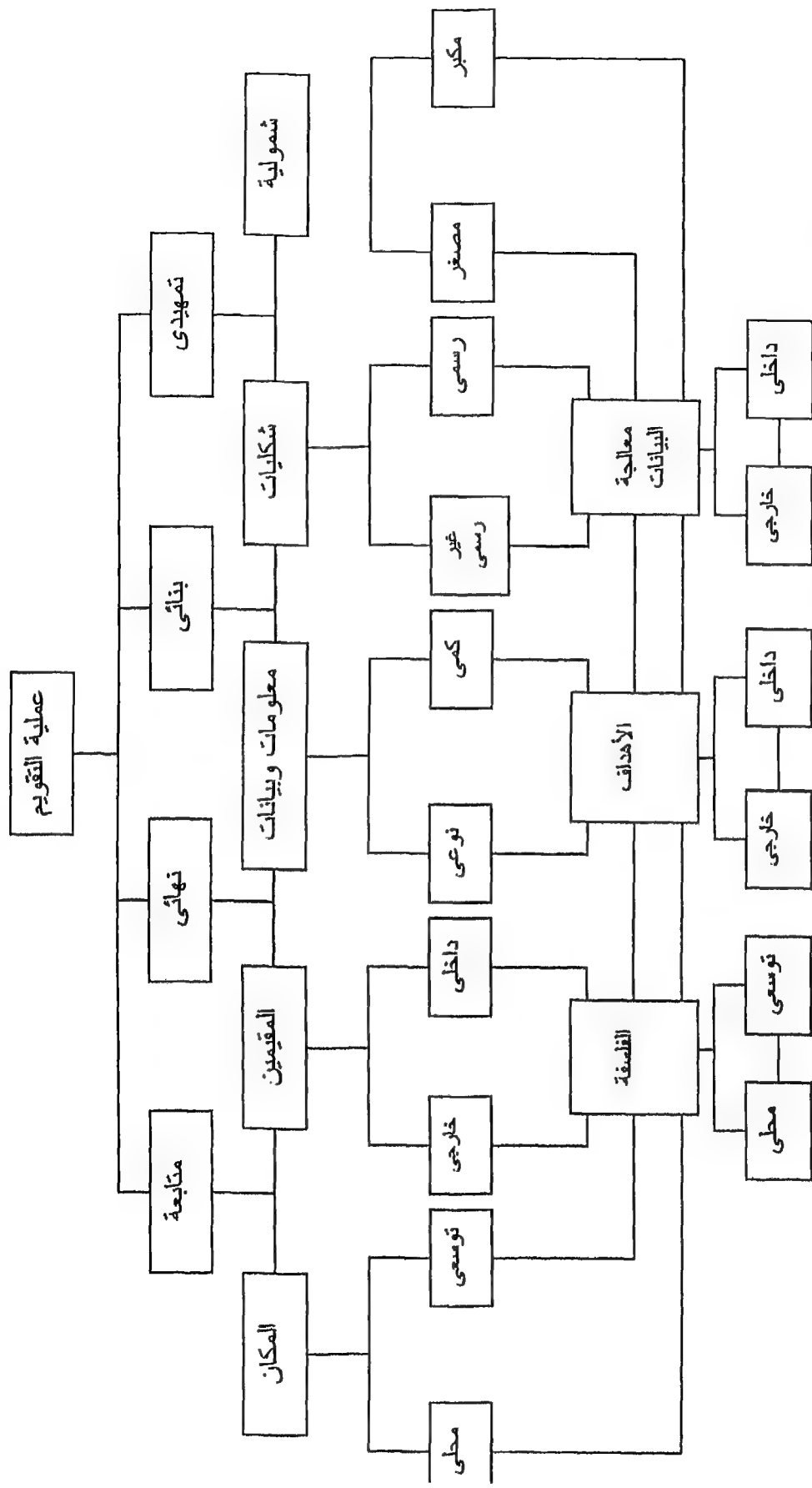
ويقوم على الأسلوب العلمى البحث الذى تبنى نتائجه على ما تسفر عنه أدوات القياس .

### التقويم الاجرائى ( المتطور ) : Operational ( Transactional ) Evaluation

ويرى ( روبرت ستاك R. Stake ) أن يكون التقويم شاملاً واسعاً يأخذ فى الحسبان جميع الظروف المحيطة بالبرنامج وأن تتوفر فى المتعلم والبرنامج كل المتطلبات وكذلك يرى ( ستاك ) الإعتداد على آثار البرنامج وأنشطة أكثر من الاهتمام بأهداف البرنامج واعتبار كل من الأهداف والمحتوى والاختبارات عناصر ينبغى أن تخضع للتقويم وليست كأساس لحظة تقويمه .

— ونستطيع أن نلاحظ هنا بعض العرض الشامل لأنواع التقويم وتصنيفها أنه لا يمكن الأخذ فى الاعتبار بنوع معين دون غيره فجميع تلك التصنيفات متردفة ومكملة بعضها لبعض مما يستدعى الأخذ بها جميعاً عند القيام بعملية التقويم نظراً لديناميكيته واتصالها بعضها ببعض .

— والشكل التالى يوضح الاتصال الديناميكي بين جميع أنماط التقويم المتعددة فى البرامج التربوية :



شكل (٤) يوضح الاتصال الديناميكي بين جميع أنماط التقويم المتعددة في البرامج التربوية (٦٠ - ٤٩ / ١٩٩١)

### ج ( أنماط التقويم :

أن أنماط التقويم إما أن تصف ما يؤديه المقيمون وإما أن ترشدهم إلى ما يجب أن يؤديه وبصفة عامة يهتم المقيمون بتحديد القيمة أو حالة الأهداف المطلوبة أو المواقف المحددة .

ويتناول البحث الحالى نوعين أساسيين من أنماط التقويم وهما :

#### — النمط الارشادى Prescriptive ، — النمط الوصفى Descriptive

" حيث يهتم النمط الارشادى بتوضيح ما إذا كانت الانشطة المتعلقة بعملية التقويم جيدة أم رديئة ، صحيحة أم خاطئة ، منطقية أم غير منطقية ، مشروعية أم غير مشروعية ومن ثم فهي تتناول ثلاثة جوانب أساسية تتعلق بالطريقة وعملية إعطاء القيمة ( التقدير ) ، والاستخدامات ( الأغراض ) . أما النمط الوصفى فهو بمثابة نظرية فى التقويم ، حيث يشتمل على عبارات إمبيريقية تتضمن تعميمات ( أو قوانين ) لوصف مناشط التقويم والتنبؤ بها " ( ١٥ — ٢٢٣ / ١٩٩٣ )

وتشير ( نهاد القلماوى ) ( ٦٠ — ٤٨ / ١٩٩١ ) إلى هذين النمطين أيضاً بأن النمط الارشادى هو النوع الأكثر شيوعاً وهو عبارة عن مجموعة من القواعد والإرشادات والممنوعات والهياكل الإرشادية التى تحدد ماهية التقويم الجيد أو السليم وكيف يجب تنفيذ عملية التقويم وتستخدم هذه الأنماط كامثلة نموذجية .

والنمط الوصفى هو عبارة عن مجموعة من البيانات والعبارات العامة التى تصف أنشطة عملية التقويم وتنبأ بها وتفسرها وتصمم مثل هذه الأنماط لتقديم نظرية الأسلوب العلمى .

وتقوم أنماط التقويم التعليمي غالباً بتوجيه اهتمامها إلى تقويم التدريس وإلى عملية التعلم وكفاءة المنهج الدراسي ولكن وجهة نظر ( أيزنر Eisner ) ( 14 - 411 / 1977 ) هي أن بعض أنماط التقويم تهتم بتلك الأنشطة السابقة الذكر بالإضافة إلى الممارسات والسياسات المصممة لتسهيل عملية التعليم والتعلم وكفاءة المنهج أو البرنامج الدراسي ومن ثم فإن أنماط التقويم تهتم دائماً بالتمويل والإدارة وبصفة عامة بالتنظيم السياسى والإجتماعى لعملية التربية والتعليم بالدولة .

" ومن أمثلة الأنماط أو النماذج الإرشادية نماذج سكرفن Scriven ، وكرونباخ Cronbach ، ونموذج مركز دراسة التقويم CSE ومن أمثلة الأنماط الوصفية ، نموذج الكن Alkin ونموذج ستاك Stake \* ( مع ملاحظة بعض جوانب التداخل بين النماذج الإرشادية والنماذج الوصفية ) ( 27 - 47 / 1985 )

وغالباً ما نتناول نماذج التقويم — بوجه خاص — تقويم عمليات التدريس والتعلم وفاعلية المنهج كما نتناول بعض نماذج التقويم بعض المناشط والممارسات والسياسات التى تستخدم بهذا الشأن .

ويلخص الكن وإيليت ( Alkin and Ellett , 1985 ) نظرة تايلور إلى المبادئ الرئيسية التى تستند إليها نماذج التقويم فيما يلى :

- \* — يكون المنهج ( أو البرنامج ) جيداً ، إذا فقط تحققت أهدافه .
- \* — يكون المنهج جيداً إذا فقط كان يؤدي إلى تحقيق أهدافه .
- \* — أن بناء المنهج على أساس معلومات دقيقة عن حاجات المتعلمين ( الذين يقدم لهم هذا المنهج على وجه التحديد ) ، يعد معياراً لجودة المنهج .
- \* — عند المقارنة بين منهجين ، فإن احدهما يكون أفضل من الآخر مع تساوى الجوانب الأخرى إذا تحقق فى هذا المنهج أحد الشروط الآتية :

— يحقق هذا المنهج أهدافاً إضافية (بفرض أن كلا المنهجين يحققان أهدافهما).  
— يؤدي هذا المنهج إلى تحقيق أهدافه بصورة أكثر فاعلية من المنهج الآخر .  
— أهداف هذا المنهج تتضمن أهدافاً أفضل أو أكثر قيمة من أهداف المنهج الآخر .

— النتائج الكلية المترتبة على هذا المنهج ( بما فيها النتائج غير المقصودة ) فى توازن أفضل من المنهج الآخر .

— أقل تكلفة من المنهج الآخر .

— أقل تكلفة من المنهج الآخر وفى توازن أفضل من حيث النتائج الكلية معاً ( إذا أخذ هذان المعياران معاً بصورة مركبة ) .

#### د ) سمات التقويم :

يرتبط التقويم ارتباط وثيق بالعملية التعليمية ويؤثر تأثير ملحوظ فى نموها وتحسينها فبرنامج التقويم لابد وأن تتوفر فيها السمات والمواصفات الجيدة التى تسهم فى الارتقاء بالعملية التعليمية والتى تنصب على جميع جوانب النمو لدى التلميذ وجميع جوانب العملية التربوية والعوامل المؤثرة فيها ، لذلك لابد من وجود أسس وسمات للتقويم وهى : أن يهتم بالوسائل كما يهتم بالغايات الإستمرارية — الشمول — الإقتصاد — التقويم عملية إنسانية — التكامل — التناسق مع الأهداف — البناء على أساس علمى .

#### ١ — أن يهتم بالوسائل كما يهتم بالغايات :

فالتقويم ليس غاية فى حد ذاته وإنما هو وسيلة للحكم على الأشياء وعلى ما وراء تلك الأشياء أو تلك النتائج ، فعند تقييم المناهج الدراسية فليس المهم أن يخلص الباحث إلى نتائج تفيد فى أن المنهج غير جيد أو أنه ممتاز .. بل من



المهم جداً أن يوضح أسباب القوة ، أو جوانب القصور حتى يمكن الإفادة من هذا التقويم .

## ٢ — أن يكون التقويم مستمراً :

وكذلك يمكن تحديد نواحي القوة في الجوانب المراد تقويمها وحتى يمكن ملاحظة وتتبع عمليات النمو على مدار تطبيق البرنامج وبالتالي يكون هناك متسع من الوقت للعمل على تلافى نواحي الضعف والتغلب على الصعوبات وتتيح الفرص للتوصل إلى نتائج دقيقة ، والإستمرارية لا تعنى وقوف التقويم بإنتهاء البرنامج وثبات صلاحيته ، وإنما يبدأ قبل وأثناء وفي نهاية البرنامج . وفائدته تتضح في الكشف عن القصور والتشخيص والعلاج والوقاية . والإنهاء من البرنامج ، وتعميمه لا يعنى إنتهاء عملية التقويم بل مطلوب الإستمرار فيه ولكن على فترات متفاوتة ، لإكتشاف ما قد ينتج من قصور أو عدم ملائمة البرنامج لمتطلبات ما قد يحدث في المجتمع من تغيرات .

## ٣ — أن يكون التقويم شاملاً :

بمعنى ألا يقتصر التقويم على جانب ويهمل الجوانب الأخرى . بل يأخذ في الإعتبار كل العوامل التي قد تكون لها صلة مباشرة ، أو غير مباشرة في تغير النتائج . فعند تقويم البرنامج ، لابد أن يتضمن التقويم جميع عناصر البرنامج من أهداف ومحتوى ، وأنشطة ، وطرق تدريس ، وأساليب تقييم . إلى جانب تقويم الآثار التي يتركها هذا البرنامج في المتعلم . ومحاولة التعرف على مواطن القوة والضعف في كل عنصر يساعد إلى حد كبير على تحسين البرنامج وتطويره في كل جوانبه .

#### ٤ — أن يكون التقويم اقتصادياً :

فالتقويم الإقتصادي في الوقت يتطلب مراعاة وقت المعلم والتلاميذ وكذلك الوقت المسموح به في المنهج ومعنى ذلك ألا يضيع المعلم جزءاً كبيراً من وقته في إعداد وإجراء وتصحيح ورصد نتائج الاختبارات حتى لا يصرفه ذلك عن الأعمال الرئيسية المطلوبة ، أما بالنسبة للجهد فلا يجب أن تستنفذ عملية التقويم جهداً كبيراً من المعلم حتى لا يصاب بالملل فتضعف طاقته على العمل ويتضائل نشاطه ويؤدي ما هو مطلوب منه بطريقة روتينية لا حياه فيها ولا ابتكار .

بمعنى ألا يتحول التقويم إلى عبء على العملية التعليمية بل تكون وسائله وأدواته تتمشى وإمكانات الدولة المادية وإمكانات الجهة المنفذة لعملية التقويم ، من قوى بشرية متخصصة ، وألا يستغرق وقتاً طويلاً حتى لا يفقد جدواه أو الحماس في تطبيقه . كما أن اختيار الأدوات البسيطة في عملية التقويم تشجع المربي على أن يشارك فيه فلو تقدمت وزارة التربية والتعليم على سبيل المثال بإقتراح بعض الاختبارات فعليها قبل أن تقوم بذلك أن تدرس جدوى الإقتراح ومدى العبء الذي سيلقى على الطالب والمربي سواء في إعداد تلك الاختبارات أو الجهد المبذول في تصميمها فإذا ثبت لوزارة التربية والتعليم جدوى الإقتراح وتفهم المربي للعائد منه ، ففي تلك الحالة فقط تكون الاختبارات المقترحة أدوات تقويم اقتصادية .

#### ٥ — التقويم عملية إنسانية :

بمعنى أن ( التقويم ليس وسيلة للعقاب وإنما هو إتاحة الفرصة للفرد للتعرف على أفكاره ، وقدراته وإتجاهاته ، وهو دليل على نتائج ما يبذله الفرد من جهد وعمل ومراعاة للفروق الفردية ) ( ٦٠ — ٥٤ / ١٩٩١ ) فالتقويم عملية تقوم

أساساً على المشاركة الفعالة بين المقومين الممارسين للعملية التعليمية ، فالمربي والطالب لهما دور كبير فى عملية المشاركة ، فإذا عرفا الدور الذى يشاركان به وأهميته وأهمية ما يقدمونه من إجابات ، فإن ذلك سيؤدى إلى قبول المقوم على بيانات صحيحة ومستوفاه على إتخاذ القرار .

## ٦ — التكامل :

يعتبر التكامل أساساً من الأسس المهمة التى تبنى عليها عملية التقويم وذلك لأننا نعيش الآن فى عصر ينظر فيه إلى الموضوعات نظرة شاملة تأخذ فى اعتبارها الموضوع أو المشكلة من كافة جوانبها وكذلك العوامل المؤثرة فيها من قريب أو بعيد وهذا عكس ما كان يتم فى الماضى إذ كانت النظرة إلى الموضوعات أو المشكلات نظرة جزئية أى من جانب واحد .

وحيث أن للتقويم وسائل متعددة كل وسيلة فيها تبين لنا الرؤيا من إتجاه معين وتكشف لنا عن زاوية محددة فمن الضروري إذا أن يكون هناك ترابط وتكامل وتنسيق بين هذه الوسائل المختلفة .

## ٧ — التناسق مع الأهداف :

من الضروري أن تسير عملية التقويم فى خط يتمشى مع مفهوم المنهج وفلسفته وأهدافه ولا يجب بأى حال من الأحوال الخروج عن هذا الخط أو التناقض معه فإذا كان المنهج يهدف إلى مساعدة التلميذ على النمو الشامل فمن المفروض فى هذه الحالة أن تنصب عملية التقويم على معرفة مدى تقدم التلميذ فى كل جانب من جوانب النمو ، فإذا ما إهتمت عملية التقويم بإحدى هذه الجوانب فقط كالجانب التحصيلى مثلاً وأهملت الجوانب الأخرى فمعنى ذلك أن التقويم قد صار فى خط مغاير للخط الذى يسير فيه المنهج ولا يتفق مع فلسفته

وأهدافه لذا فقد وضع شرط التناسق بين التقويم والأهداف من شروط وسمات التقويم الأساسية .

#### ٨ — البناء على أساس علمي :

أصبح الأسلوب العلمي في التقويم أساس من الأسس المهمة وقد اكتسب هذا الأسلوب أهميته في التقويم كما اكتسبه في مجالات أخرى مثل الأسلوب العلمي في التفكير والتخطيط والتففيذ .

" ويبنى الأسلوب العلمي في التقويم على الصدق والثبات والموضوعية والتنوع والتميز وهذه الصفات كلها لا تنصب على التقويم في حد ذاته وإنما تنصب على الوسائل التي يتبعها وعلى ذلك إذا كانت وسائل التقويم ثابتة فإن ذلك ينعكس على التقويم نفسه " ( ١٢ — ١٧٠ / ١٩٩٩ )

#### هـ ( وظائف التقويم :

" مع أن الوظيفة الأساسية للتقويم هي توفير التغذية الراجعة اللازمة للمحافظة على إتزان منظومة العملية التعليمية وإستمرار نمائها إلا أننا نستطيع أن نلخص وظائف التقويم فيما يلي " : ( ١٥ — ٢١٠ / ١٩٩٣ )

#### \* وظائف تعليمية :

— تقويم مدخلات المنهج والكشف عن مدى كفايتها ويتضمن هذا تقويم الأهداف والمحتوى وإستراتيجيات التعلم والتعليم والمستوى الأول للمتعلمين وحاجاتهم ومشكلاتهم وميولهم .

— تقويم المخرجات كما تتمثل فيما إكتسب المتعلمون في الجوانب المعرفية والوجدانية والمهارية في ضوء الأهداف .

— تقويم مسار عملية التعلم وإختبار مدى نجاح هذا المسار ( من حيث المحتوى وإستراتيجيات التعلم والتعليم والتفاعل الذى يحدث مع منظومة التعليم ) بقصد تصحيح المسار وتوجيهه أولاً بأول .

#### \* وظائف تنظيمية :

- الحصول على المعلومات اللازمة لتقسيم المتعلمين وقبولهم وتوجيههم تعليمياً أو مهنياً ووضع الخطط والبرامج اللازمة لذلك .
- الحصول على البيانات اللازمة عن مدى كفاية الإمكانيات المادية والبشرية بقصد الإفادة منها على أفضل نحو ممكن .
- الحصول على المعلومات اللازمة لأولياء الأمور والمجتمع ومؤسساته المختلفة لحسن الافادة من مخرجات التعليم .

#### و — استراتيجيات التقويم :

توجد عدة مداخل أو استراتيجيات لتقويم العملية التعليمية ، من هذه المداخل ، تقويم نواتج التعليم ، وتتم من خلال الإختبارات المختلفة ، وعن طريق إنجازات الطلاب التحصيلية ، والقيام بتشخيص التقدم الفردى لكل طالب على حدة ، والمدخل الثانى هو عملية تقويم العملية التعليمية نفسها . أما المدخل الثالث فهو الذى يعطى الحكم الصحيح على ملائمة وكفاءة الترتيبات التى يقوم بها الإداريون ومديروا المدارس وكذلك تقويم الكيفية التى تدار بها المدرسة .

#### ز — دور التقويم فى تطوير العملية التعليمية :

ويلعب التقويم دوراً فى تطوير العملية التعليمية وتحسينها وتحديثها وتطوير العملية التعليمية مطلب العصر ، فكل شئ فى الوقت الحاضر متغير ومتقلب ، ولا بد أن تواكب البرامج خصائص العصر وحاجات الطلاب ومطالب نموهم ومتطلبات حياتهم الإجتماعية . والتطوير الذى يقوم على الأسس العلمية ، يعتمد أول ما يعتمد على عملية التقويم ، فيبدأ بالواقع ويضع المقوم فروضه لنواحي

القصور ، ومنها ينطلق للتحقق من صحة هذه الفروض حيث يبدأ — بعد تحديد المشكلة — بالشروع فى عملية التطوير . وتطوير البرامج وتقويمها عمليتان مستمرتان تعملان فى حلقة لا تنتهى وكل عملية منهما تبدأ من حيث انتهت الأخرى ، وتأخذ العلاقة بين العملية التعليمية والتقويم صور ثلاث ، وهى :

١ — قد تأخذ العلاقة صورة شرط واجب . ويعنى أن أى تغيير فى ممارسات التعليم يؤدي إلى تغيير فى أسلوب التقويم . أى أن العلاقة بينهما علاقة عضوية لا تنفصل .

٢ — قد تأخذ صورة الصدفة . أى أن العلاقة متروكة للصدفة أو الحظ أو أنها متروكة لما يستجد من حقائق فى الخارج .

٣ — قد لا تكون هناك علاقة بين التقويم والتعليم . وأن كل منهما يعمل بمعزل عن الآخر .

والعلاقة بين التقويم والمناهج كشرط واجب ، أفضل الصور التى يجب أن تكون عليها عملية التقويم والتطوير ، لأنه لا يمكن تطوير أى برنامج يتطلب منه أن يلبي متطلبات وحاجات المجتمع والطلاب والمادة بدون تقويم مرتبط بهذا البرنامج .

#### ح — موضوعية أدوات التقويم :

إذا كان التقويم بهذه الأهمية وجب أن تكون له أدواته التى يمكننا أن يكون التقويم موضوعياً ، ووجب علينا أن ندقق فى وسائل التقويم .

وعلى ذلك فإن سلامة أدوات التقويم من الناحية العملية يؤدي إلى سلامة التشخيص والعلاج واقتراح الوسائل لتطوير وتحسين العملية التعليمية ولذلك يجب أن تكون أدوات التقويم موضوعية صادقة ثابتة لتؤدي غرضها على أكمل وجه ، وبذلك يتسم التقويم بالأسلوب العلمى وهو ذلك الأسلوب الذى

يستخدم الأساليب الموضوعية الدقيقة الشاملة ومن أهم خصائص الأسلوب العلمى : ( ٢٧ — ١٨٠ / ٢٠٠٠ )

#### ١ — الموضوعية :

ويقصد بها عدم تأثير نتائج الاختبار والقياس بالعوامل الذاتية للمقوم ، مثل ظروفه النفسية وحالاته المزاجية وتقديره النسبى ، ولضمان الموضوعية يجب أن تتنوع أساليب التقويم ، فلا تقتصر على وسيلة واحدة بل تعدد الأساليب من ملاحظة وتقارير وبطاقات للتلاميذ .. إلخ .

#### ٢ — الصدق :

ويعنى مدى صدق الاداء المستخدمة من أجله ، فإننا حينما نستخدم لفظ الصدق للربط بين الاختبار والتقويم ، فلا بد أن نضع فى إعتبارنا بعض المحاذير ألا وهى أن الوسيلة المستخدمة تقيس الجانب الذى من أجله وضعت أى أنها تقيس بالفعل الهدف الذى وضعت من أجله .

#### ٣ — الثبات :

إذا أعيد تطبيق الاختبار على التلاميذ أنفسهم بعد فترة زمنية مقبولة فإنه يعطى نفس النتائج تقريباً . ولكن يكون من السهل تحقيق هذه الشروط إذا كان القياس بواسطة متر مثلاً ، إما الاختبارات التى تقيس الجوانب العقلية فليس من السهل أن تعطى نفس النتائج إذا ما طبقت مرة أخرى ولكن يمكن أن تعطى نتائج قريبة للنتائج الأولى إذا طبقت على نفس العينة .

#### ثانياً : التقييم :

##### ١ ( ماهية التقييم :

تتناول الدراسات الخاصة بالتقييم جمع وتحليل وعمل تقارير بالمعلومات الخاصة بالبرنامج ويصمم التقييم أساساً لعرض المعلومات التى سوف تساعد فى إتخاذ القرار .

كما أن عمليات التقييم تؤثر على الأنشطة والإتجاهات لإنتاج مجموعة من التأثيرات المتساوية فى الأهمية .

وقد تعددت التعريفات الخاصة بالتقييم فى المراجع المختلفة ، وتصنف تلك التعريفات إلى ثلاثة مجموعات :

— تشمل المجموعة الأولى : تعريفات التقييم المعتمدة على الهدف والتي تتبع التعريف الذى اقترحه ( رالف تالور ، Ralph Tyler ) ( 38 - 76 / 1950 ) الذى عرف التقييم بأنه " عملية تحديد إلى أى مدى تحققت فعلاً الأغراض التعليمية " .

— تشمل المجموعة الثانية : تعريفات التقييم الوصفية بلا قرار . ويعتبر التقييم أنه تقديم المعلومات لإتخاذ القرار ( استيفليم وآخرون ، Stuf Flebeam . et ( 36 - 134 / 1971 ) أو أنه الفحص التنظيمى للبرامج التعليمية أو الإجتماعية ( كرنباس وآخرون Crombact . et al ) .

— تشمل المجموعة الثالثة : على التعريفات الحكمية . إلى طبيعة التقييم الحكمى وتعرفه على أنه تقدير الجدارة أو القيمة ( سكريفن وهاوس ١٩٨٠ واللجنة المشتركة ١٩٨١ Scriven, House, Joint Committtee ( 31 - 167 / 1967 ) أو أنه توليفة من التقييم الوصفى والحكمى ( جوبا ولنكولن Cuba & Lincoin ( 17 - 29 / 1982 ) تطرح التعريفات السابقة نظرة عريضة على التقييم الذى يشمل التقدير والقياس والإختبار كأجزاء فى عملية التقييم كمصطلحات ذات معايير أضيق فى إصطلاح التقييم . ومن الواضح أن تعريفات التقييم المتعددة تتضمن مفاهيم متباينة عن طبيعة دور الفن . وتُقترح



تعريفات التقييم المعتمدة على الهدف من أجل دور المقيم فى فهم طبيعة المراقب أو المفتش أو المراجع من الذين يوجهون جهودهم لتحديد المدى الذى تتحقق فيه الأهداف التعليمية والموافقة على الخطط التى يتم تنفيذها ، ونجد تعريف آخر للتقييم Valuing ( ٢ - ٢٥ / ١٩٩٦ ) حيث يشير هذا المستوى إلى إعطاء قيم أو تقدير للأشياء أو الموضوعات أو الأفكار أو أنماط السلوك ويرى ( كروثول ) وزملاؤه أن ما تشمله هذه الفئة يتفق مع مفاهيم الاعتماد أو الاتجاه فى علم النفس الاجتماعى حيث يظهر لدى الطالب سلوكه بدرجة كافية من الاتقان فى المواقف الملائمة مما يجعلنا نستنتج أن لدينا قيمة معينة ويندرج تحته ثلاث مستويات هى : تفعيل القيمة ، الإلتزام ، التفضيل .

وتذكر ماجدة عباس أن " التقييم يعد جزءاً أساسياً ومستمراً للعملية التعليمية ويهدف لمعرفة مقدار النجاح أو الفشل فى تحقيق الأهداف والتقييم التربوى عملية نظامية حيث تتضمن حذف الملاحظة العرضية غير القابلة للضبط وكذلك ضرورة التحديد المسبق للأهداف " ( ٦٨ - ٤٩٦ / ١٩٨٦ )

فالتقييم إذن هو المحك الفعلى الذى نستطيع عن طريقه تحديد فاعلية العملية التعليمية ومعرفة مدى ماتحقق من أهداف وذلك بمقارنة مدخلات البرنامج المطبق بمخرجاته .

ويستخدم إصطلاح التقييم لتطبيقه على الوحدات المتطورة مثل البرامج والمناهج الدراسية والمتغيرات التنظيمية ويتضمن استخدامه تقديراً عاماً لقيمة أو جودة شئ ما وكما أشار ( سكرفين Scriven ) ( 94 / 1967 - 32 ) إلا أنه يشتمل عادة على عقد مقارنات لبرنامج ومناهج دراسية ومشاريع أخرى ، وكما يتسم التقدير بأنه نشاط روتينى ، يشترك فيه معظم رجال التعليم فإن التقييم نشاط أساسى للمشاركين فى البحوث وتطوير البرامج ومن الضرورى ومع تعريف عملى للتقييم ينطبق على الأداء الإنسانى ، فقد عرفه ( ايكر ، ديفيد Ecker and David ) ( 250 / 1984 : 245 - 12 ) بأنه الوسيلة التى يجمع بها

المعلومات عن نتائج تعامل الطالب بخبرة تعليمية ، جمعاً متسقاً ، ثم تحليل ، لمعرفة أى الأهداف تحقق ، وأياً لم يتحقق وأية نتائج غير متوقعة ظهرت سواء كانت هذه النتائج جيدة أم لا .

ويتفق كلا من " محمد عبد السلام أحمد ولويس مليكة ١٩٦٨ " ( ٤٣ — ١٤ / ١٩٦٨ ) على أن التقييم لا يقتصر على التحديد الكمي بل يذهب إلى أبعد من ذلك حيث يذهب إلى الحكم على قيمة درجة الصفة المقاسة . فيقيم هذه الدرجة بأنها جيدة وتلك بأنها ضعيفة وهو فى هذا يهدف إلى معرفة ما إذا كانت درجة معينة من الجانب المقاس تنبئ بالنجاح أو لكشف عن حاجة إلى العلاج مثلاً ، أى أن التقييم يضع أهدافاً محددة يحكم على درجات الجوانب النفسية والتربوية من خلالها فإذا اقتربت درجة الجانب من الهدف المحدد تنبئنا بالنجاح .

#### ب ( مراحل التقييم :

" التقييم من وجهه نظر الاتجاهات التربوية الحديثة ، عملية مستمرة تحدث قبل التدريس وأثنائه وبعد أن يتم وفى كل مرحلة من هذه المراحل تختلف وظيفة التقييم ، وبالتالي تختلف وسائله " ( ٣ — ١٣٨ / ١٩٩٥ )

وبناء على ذلك يقسم التربويون التقييم إلى :

#### ١ — تقييم تشخيصى : Diagnostic Evaluation

وينقسم إلى :

#### — التقييم القبلى : Initial Evaluation

ويعنى بمعرفة البيانات والمعلومات التى تساعد فى عملية التخطيط للعملية التعليمية وتحديد الأهداف واختيار الوسائل التعليمية والأنشطة ، وكذلك يساعد هذا النوع من التقييم فى معرفة مستوى الفئة التى سوف يتم تطبيق البرنامج عليها أو الخطة التدريسية .

### — التقييم التكويني : Formative Evaluation —

وهذا النوع من التقييم يهدف إلى إعطاء التغذية الراجعة أو لا بأول عن مدى تقدم الفئة المطبق عليها البرنامج أو عن أخطائهم ومستوى تحصيلهم وتبين هذه التغذية المرتدة ( أو الراجعة ) مواطن الضعف والتي يمكن أن تعالج في الوقت المناسب .

كذلك يساعد ذلك النوع من التقييم على معرفة الفروق الفردية .

حيث يكون مصاحب للعملية التعليمية ويكرر على فترات خلال تطبيق البرنامج أو الخطة ، وغالباً ما تكون وسائل التقييم التكويني أسئلة شفوية وأحياناً تكون تحريرية قصيرة أو تقارير فردية من قبل الطلاب أنفسهم أو أساليب الملاحظة المختلفة .

### — التقييم النهائي أو الشامل : Summative Evaluation —

أن التقييم الشامل يدلنا على مواطن القوة والضعف في المنهج ككل وتحديد أماكن أو مصادر هذه القوة أو ذلك الضعف وبناء على ذلك يمكن اتخاذ ما يلزم من تطوير وتعديل لتحسين العملية التربوية .

وتبدأ عملية التقييم النهائي بقياس نواتج التعليم وتقديرها في ضوء الأهداف المنشودة .

وكذلك فإن من أهم أهداف التقييم الشامل أن يفيد في تطوير وتحسين البرامج التعليمية وفي تصحيح مسار التعليم سواء كان ذلك على المستوى القومي أو المستوى المحلي .

" كما يهدف إلى إلقاء الضوء على التجارب التربوية التي يقوم بها الباحثون التربويون سواء على مستوى الأفراد أو الهيئات وبهذا يمكن الحكم على الجدوى التربوية والاقتصادية لهذه التجارب وتقدير تعميمها أو عدم تعميمها " ( ٢٨ — ١٧٢ / ١٩٨٢ ) .

### ج ) وظائف التقييم :

يتم تنفيذ عمليات التقييم لأهداف ووظائف متعددة وأحياناً تكون متعارضة .

فقد قام ( سكرفين Scriven ) ( 1967 / 28 - 31 ) بالدمج بين اصطلاحى ( التقييم الشكلى ) و ( التقييم التجمعى ) مشيراً إلى وظيفتين كبيرتين من وظائف التقييم . ففى الوظيفة الشكلىة للتقييم يستخدم التقييم لتحسين وتطور النشاط المستمر ( برنامج أو شخص أو منتج .. ) وفى وظيفة التقييم التجمعية يستخدم التقييم لتجديد المسؤولية أو الأهلية أو الإختبار .

" وللتقييم وظيفة ثالثة وهى أقل وجوداً فى المراجع وهى وظيفة التقييم السيكولوجية أو الإجتماعية السياسية .

وهناك وظيفة أخرى غير شائعة نوعاً هو استخدامه لممارسة السلطة أى تشير هنا إلى وظيفة التقييم الإدارية .

ويبدو فى حالات متعددة أن التقييم لا يستخدم أى أغراض شكلىة ولا يستخدم أيضاً للمسؤولية أو أى أغراض تجميعة أخرى . ولكن يستخدم لزيادة الإدراك بأنشطة خاصة والحث على سلوك مرغوب فيه للطلاب الخاضعين للتقييم أو لتحسين العلاقات العامة وبغض النظر عن المشاعر الشخصية بخصوص استخدام التقييم لهذا الغرض فإنه لا يمكن تجاهلها " ( ٦٠ - ٦٢ / ١٩٩١ )

وفى الخلط بين مصطلحى التقويم والتقييم يذكر بعض التربويون وظائف التقويم ولكنها تحمل نفس المعنى لوظائف التقييم .

فبرى فؤاد أبو حطب وسيد عثمان — أن التقويم يقوم بنفس الوظائف الثلاث الرئيسية للدوافع فى عملية التعلم وهذه الوظائف هى : ( ٢٥ - ٣٠ / ١٩٨٨ )

### ١ — وظيفة التنشيط :

أى زيادة المستوى العام للنشاط والجهد والذى يصاحب القلق العام للتقويم .  
فإن التكرار المناسب للتقويم خلال العام الدراسى يضمن توفر النشاط وبذل  
الجهد باستمرار .

### ٢ — وظيفة التوجيه :

وبها يتم توجيه سلوك المتعلم ونشاطه إلى المسالك المرغوب فيها : فطبيعة  
أدوات التقويم تحدد إلى حد كبير نمو العملية التربوية .

### ٣ — وظيفة الإنتقاء :

وهى تعنى تحديد الاستجابات التى سوف يتم تثبيتها وبقاؤها عند الطلاب  
والاستجابات التى سوف تحذف .

وبإيجاز لما سبق يستخدم التقييم فى وظائف متعددة وهى :

— الوظيفة الشكائية — للتحسين .

— الوظيفة التجميعية — للإختيار والأهلية والمسؤولين .

— الوظيفة السيكولوجية أو الإجتماعية السياسية — للحافز ولزيادة الإدراك

— الوظيفة الإدارية — لممارسة السلطة أو القدرة .

### د — أثر التقييم على العملية التعليمية :

تلقى معلومات التقييم اهتماماً كبيراً حيث تؤثر على سلوك متخذى القرار  
( حسب درجة الأهمية التى منحت للمعلومات ) وقد تؤثر أيضاً على الإختبارات  
الفردية لصناع القرار وبالتالي فإن البرنامج المعنى لن يظهر أى دليل واضح  
على تأثير التقييم .

ولذلك ، إذا اعتبر أن عملية التقييم عبارة عن عملية إسترجاع تصحيحى  
لتحويل البرامج إلى مسارها الصحيح . فإنه يمكن أن نتوقع أن نرى التأثير فقط

فى البرامج التى تلقى صعوبة وليس من الممكن أن نستنتج أن نظام الإسترجاع قد فقد تأثيره فى عملية التقييم بسبب أن البرنامج المتوقعة لم تظهر أى علامة من علامات تأثير التقييم .

وتعتبر تأثير معلومات التقييم على الإتجاهات أو المعتقدات — ويطلق عليها أحياناً تأثيرات التقييم التصورية — من أكثر التأثيرات تعقيداً . وفى حين قد نترك المواقف والسلوكيات بلا تغيير مبنى على نتائج التقييم المقبولة ، فإن نتائج التقييم المعاونة والمؤيدة يمكن أن تؤكد على المعتقدات .

وتستطيع معلومات التقييم أن تغير الإتجاهات أو المعتقدات تغييراً جذرياً وبدون تغيير السلوكيات والتصرفات . فمثلاً تستطيع نتائج التقييم إقناع صناع القرار بالمدرسة بأن برامج ما قبل المدرسة قيمة وثمانية بدون أن تجعلهم يقررون هذه البرامج فى المدارس . وفى الواقع العمل قد ينتج فيما بعد تأثيرات تصويرية من هذا النوع .

قد تحتوى عمليات التقييم على تأثيرات مختلفة تماماً عن التأثيرات الناتجة من معلومات التقييم . وبعض هذه التأثيرات التقليدية ليست مهمة وأحياناً يتغاضون عنها فعلى سبيل المثال يستهلك المقيمون المصادر التعليمية . بحيث يتم إنفاق المال بطريقة مباشرة على دراسات التقييم وكذلك إستهلاك وقت المربين والطلاب . وبعض التأثير أكثر أهمية مثل تأثيرات التقييم على الإتصال داخل جماعات وهيئات المدرسة . وأسلوب وشكل تنفيذ عملية التقييم لهما تأثيرات متعددة حيث يركز العديد من التقييمات على الأهداف والأغراض ، وبذلك ربما تتغير الإصطلاحات والحدود التى تشكل العمل التعليمى . ويحضر بعض التقييمات مجموعات الممارسين لمناقشة إستراتيجيات البرامج وتشجيع الزمالة والمصاحبة إذا كان هناك أى إنعزال بين الأفراد المعنيين . ومن الصعب إثبات هذه التأثيرات . ولكن يمكن قياس تأثيرات التقييم على بعض الإتجاهات والمواقف . وكثيراً كما يجعل التقييم للأفراد أكثر اهتماماً وقلقاً ، وقبيل إستخدام

المرجعات التقييمية كانت البرامج تقوم بخطوات للإرشادات التنظيمية وقد تحاول تصحيح القصور الذى قد يؤدى إلى النقد التقييمى .

تعتبر قياسات أثر التقييم إجراءات معقدة بسبب أربع صعوبات أساسية ، وهى : ( ٦٠ — ٦٥ / ١٩٩١ )

- العجز عن ملاحظة تأثيرات عديدة .
- وجود تأثيرات مشاركة بجانب التقييم .
- المشاكل المتعلقة بانتشار معلومات التقييم .
- الطبيعة المتعددة للتأثير .

فإن التأثيرات العقلية مثل الاختبار وصنع القرار وتشكيل الاتجاه تترك أثراً تتباين طريقة معالجتها . وعندما تحدث هذه الأنشطة فى المجموعة فيجب أن يوجد دليل وثائقي لتوضيح الدور الذى يلعبه التقييم . ولكن أحكام الأفراد فقط لا تعتبر وثائق صالحة . وفى الواقع فإن أحكام هؤلاء الأفراد التى تصدق على المواقف لا تترك أى بقايا من الوثائق . وبهذه الأدلة الوثائقية الدقيقة أصبحت مقاييس تأثير التقييم تعتمد اعتماداً كلياً على المعلومات الواردة من التقارير الذاتية لصناع القرار . ويستتبط التأثير غالباً عندما تحدث الأفعال المتفككة مع نتائج التقييم بعد حصول صناع القرار فوراً على معلومات التقييم المعينة .

وتعتبر مداخل القياس كأحد عمليات التقييم عرضة دائماً للوقوع فى الخطأ . ووجود التأثيرات المشاركة والمتعددة الأفعال أو المعتقدات يجعل من الصعب إستبطاء تأثير التقييم فى أية حالة معينة . وتعتبر تقديرات الصناع والمشاركين فى البرنامج أفضل مرشد متاح لمعرفة تأثير التقييم ، ولكن إسهام هذه المستقبلات فى التقييم غالباً ما يكون إسهاماً نسبياً .

ومن المشكلات الأخرى لإجراء عمليات التقييم إزدياد الفرق الزمنى بين التقييم والتأثير المتتابع فإن صعوبات القياس تتضاعف ، بالإضافة إلى أن

معلومات التقييم قد تنتشر لتؤثر على المعرفة العامة التى تحدد نظام البرنامج وقد يتأثر المشتركون بمعلومات التقييم بدون أن يعرفوا مصدرها .

ازدادت الدراسات العملية الخاصة بتأثير التقييم فى السبعينات ( ١٩٧٠ ) بدرجة كبيرة لأنه كان يبدو أن التقييم لا يؤثر فى التطبيق التعليمى . تأثير المعلومات فى برامج معينة بدراسة تأثيرات البيئة التعليمية على معلومات التقييم فى البرامج التعليمية بالمراحل الدراسية المختلفة ( دافيد ، David ) ( 11 - 27 / 1981 ) .

واقترحت البحوث أن تحتوى دراسات التقييم على تأثيراتها المختلفة فى التعليم ووجدت معظم الدراسات أن تلك التأثيرات ناتجة من معلومات التقييم كما يبدو أنها تأثيرات تقييم بسيطة يمكن أن ترجع إلى التقييم بطريقة مباشرة . ولكن معلومات التقييم هى التى تذكر دائماً كإحدى العوامل العديدة المتلاقية التى تؤدى إلى إتخاذ القرار . وعلى سبيل المثال قد يقرر معدو البرامج أن نتائج التقييم الإيجابية هى دليل على كفاءة البرنامج . ولكن نادراً ما تنبه نتائج التقييم السلبية إلى التغيير بطريقة مباشرة ولكن إذا كانت لها نسبة ثبات مؤثرة فيها وساعدتها مؤشرات أخرى فإنها قد تؤدى إلى إعادة تقرير البرنامج .

ولكن من العسير تجميع صورة كاملة أو متوازنة لتأثير التقييم على التعليم وبسبب صعوبات القياس تعتمد البحوث الخاصة بالتأثير بصفة أساسية على فحوص المقابلات ودراسات الأمثلة الحية .

### ثالثاً : المعايير :

تعرضنا فى الأجزاء السابقة إلى عملية التقييم وأهميتها وأسس بنائها وقد إتضح من هذا التناول أن قياس المستوى يجب ألا يقتصر على المقارنة بفئة واحدة إذ أن هذه المقارنة كثيراً ما تكون مضللة خصوصاً إذا كان المفحوصين



لا يمثلون عينة صالحة للتقارن كما يحدث حين يقل مستوى تلاميذ الفصل أو يعلو عن مستوى التلاميذ من نفس السن أو الفرق .

لذا يجب الرجوع إلى إطار من المعايير العامة تمكن من مقارنة التلاميذ بتلاميذ آخرين من نفس السن أو نفس الفرق .

ولهذه المقارنة فوائد متعددة حددتها " رمزية الغريب " ( ١٧ — ١٨٠ / ١٩٨٧ ) كما يلي :

أولاً : تحديد مركز التلميذ بالنسبة لإطار عام هو العمر الزمني أو الفرق أو المستويات العامة كما تحددها المعايير الأخرى .

ثانياً : مقارنة مركز التلميذ على مقياس بمركزه على آخر .

ثالثاً : أن الرجوع إلى إطار من المعايير التي لها صفة العموم يساعد المعلم على تتبع نمو تلاميذه في أى خبرة من الخبرات .

وسوف نتعرض الباحثة إلى ماهية المعايير وأنواعها

#### ( ١ ) ماهية المعايير :

كانت المعايير أول ما ظهر في ميدان القياس للتغلب على الصعوبات المتضمنة في تفسير الدرجات والحكم على أداء المفحوصين ، وتعد المعايير أساساً لتفسير أداء المفحوصين والمقارنة بينهم في ضوء أدائهم الفعلي وتأخذ الصيغة الكمية في أغلب الأحوال .

وتتحدد المعايير في ضوء الخصائص الواقعية لهذا الأداء ، وتعتمد في جوهرها على الأداء الإختباري لعينة ممثلة للأصل الإحصائي موضع الإهتمام تسمى عينة التقنين Standardization Sample وهكذا تتحدد المعايير تجريبياً بما تستطيع مجموعة ممثلة من الأفراد أدائه .

ويضيف فؤاد أبو حطب وآخرون ( ٢٥ — ٧٧٣ — ١٩٨٨ ) أن الأسس التي يجب إستخدامها فى المقارنة ثم التفسير والحكم على الدرجة إلى ثلاثة أنواع هى : المعايير MORMS والمحكات Criteria والمستويات Standards .  
فالمعيار كما ذكرنا هو أساس للحكم على أداء المفحوصين والمقارنة بينهم فى ضوء أدائهم الفعلى .

" أما المستوى فيتشابه مع المعيار فى أنه أساس للحكم على الأداء فى ضوء هذا الأداء ذاته إلا أنه يختلف عنه فى جانبين :  
أولهما : أنه قد يأخذ الصورة الكمية أو الكيفية

وثانيهما أنه يتحدد فى ضوء ما يجب أن يكون عليه الأداء وليس ما هو عليه بالفعل .

أما المحكات فهى أسس خارجية للحكم على الأداء وبالتالي للحكم على الهدف التربوى وقد تكون هذه المحكات كمية أو كيفية " ( ٢٤ — ٧٧٣ / ١٩٨٤ )

وعلى هذا فإن المعايير هى الأساس الوحيد الذى يتطلبه علماء القياس النفسى للمقارنة بين الدرجات وتفسيرها حتى أنها أصبحت شرطاً أساسياً لجودة الإختبارات النفسية على إختلاف أنواعها وأغراض إستخدامها ، إلا أنه مع التطور فى النظرية الأساسية للإختبارات النفسية وظهور أنواع جديدة منها وخاصة ما يسمى الإختبارات المرجعية إلى المحك توجه الباحثون إلى إعتبار المعايير أساساً واحداً من بين عدة أسس لهذه المقارنة ، وإقتصر دورها على نوع واحد فقط من هذه الإختبارات هو ما يسمى " الإختبارات المرجعية إلى المعيار "

#### ( ب ) أنواع المعايير :

عملية تحديد أنواع المعايير والدفاع عن هذا التحديد ليست عملية سهلة ، والمعايير ليست ذات شكل واضح وظاهر ومتفق عليه ، حيث لا يوجد فى

الغالب معيار بعدى يحدد مدى ملائمة المعايير القبلية وقيمتها ، والقائم بعملية التقييم هو الذى يحدد ويحكم بنفسه على درجة ملائمة المعايير للأداء المطلوب تقيمه .

وقد تناول " فوزى طه ابراهيم ورجب أحمد الكلزة ( ٢٧ — ١٧٧ ، ١٧٨ / ٢٠٠٠ ) أنواع معايير التقويم كما يلي : —

#### ١ — المعيار السيكومترى :

هذا المعيار هو السائد فى التقويم ، وأساس هذا المعيار أن أى درجة يحصل عليها الفرد فى اختبار ما ، لا يكون لها معنى إلا بمقارنتها بغيرها من الدرجات التى حصل عليها أفراد آخرون .

ومن ثم فالمعيار السيكومترى ، معيار جماعى المرجع ومساوى هذا المعيار أنه يقتصر على مقارنة نتائج الفرد بغيره ، ولايساعدنا فى معرفة موقع هذا الفرد وغيره بالنسبة لما ننشده من أهداف .

#### ٢ — المعيار الأديومترى :

هذا المعيار يجيب عن التساؤل كيف تستطيع المدرسة أن تأخذ بيد كل فرد من أفرادها ليتعلم على أفضل نحو ممكن أو بعد النظر فى موقعه بالنسبة للآخرين ، فقد أدى هذا إلى ظهور هذا المعيار الذى يهدف إلى تفسير الدرجة التى حصل عليها التلميذ فى ضوء مستواه فى الماضى أو فى ضوء المحكات الموضوعية والمقصودة من دراسة الوحدة التعليمية . فإذا تمت المقارنة للفرد بنفسه من وقت لآخر سمي المعيار " فردى المرجع " وإذا تمت المقارنة على أساس المحك المطلوب الوصول إليه سمي المعيار " محكى المرجع "

ويلاحظ هنا أن كلا منهما لا يتطلب المقارنة بالجماعة التى ينتمى إليها الفرد إلا أنه يراعى الفروق الفردية وهذا ما يميزه عن المعيار السيكومترى .

ويؤكد " جابر عبد الحميد " ( ١٠ — ٥٦٩ : ٥٧٣ / ١٩٩٨ ) هذا الرأي بقوله " إن تحديد الدرجات على أساس معيارى يعنى مقارنة أداء التلميذ بأداء جماعته المرجعية ، وعادة ما يكون أداء زملاءه فى الفصل الدراسى ، وتحدد الدرجة أو التقدير فى هذا النظام بتحديد مرتبة التلميذ النسبية فى المجموع ككل ، بدلا من تحديدها بإستخدام معيار مطلق للتحصل فإذا وضعه تحصيله فى مرتبة عالية فى مجموعته فإنه يحصل على درجة أو تقدير عال ، أما إذا كان تحصيله النسبى منخفضاً فإنه يحصل على درجة أو تقدير منخفض ، ربما أن التقديرات أو الدرجات تستند إلى الأداء النسبى ، فإن ما يحصل عليه تلميذ معين فى تقدير يتأثر بأدائه وبأداء الجماعة ، وهكذا فإنه يحصل على درجة أفضل إذا ما إنتهى إلى جماعة منخفضة التحصيل ، عما يحصل عليه لو إنتهى إلى جماعة مرتفعة التحصيل ، ووضع درجات التلاميذ على أساس معيارى يعد أسلوباً شائعاً الإستخدام فى المدارس ، حيث يرتب التلاميذ فى ضوء تحصيلهم الفعلى ، ولا يصفى هذا التحصيل بالفاظ مطلقة ، وهذا الترتيب قد يقتصر على التلاميذ فى حجرة دراسة واحدة ، وقد يشتمل على التلاميذ فى عدة فصول يدرسون نفس المقرر " .

### ج — الشروط الواجب توافرها فى المعايير :

وبشكل عام يجب أن تتوافر للمعيار مجموعة من الشروط تتمثل فى : ( ٣٨ — ١٤٠ ، ١٤١ / ١٩٩٩ )

١ — عند مقارنة الدرجات التى يحصل عليها الأفراد من جراء تطبيق إختبارات مختلفة ، يجب أن يمكننا المعيار من تحويل هذه الدرجات رغم إختلافها ( وحدات قياس مختلفة ) إلى درجات قابلة للمقارنة ( وحدات قياس واحدة )

٢ — أن يتصف المعيار بأن القياسات الناتجة من جراء إستخدامه ، قياسات تتبع مقياس الفترة Interval Scale بمعنى أن العدد المعين من الوحدات وليكن ( ٥ )

درجات على جزء من المقياس يدل على نفس المعنى الذى تعنيه (٥)  
درجات على جزء آخر من المقياس .

٣ — أن يتصف المعيار ( المقياس ) بصفة كونه " مقياس نسبة Ratio Scale أى  
يتوفر فيه الشرطان ١ ، ٢ بجانب توفر صفر حقيقى على المقياس صفر  
مطلق يمكننا من أى تصنيف مثلاً درجة فرد ما فى إختيار معين بأنها  
تساوى ضعف درجة إختيار آخر ، أو أن درجته على الإختبار معين تساوى  
ثلاثة أمثال درجته على نفس الإختبار .

فى العادة يصعب توفر الشرط (٣) فى المعايير التربوية والسيكولوجية إلا  
أن توفر الشرطين ١ ، ٢ فى معظم المعايير السيكولوجية أصبح حقيقة ملموسة

وعن طريق مقارنة أداء الفرد — الدرجة الخام — بهذا المعيار ، نستطيع  
تحديد مستواه بشكل جيد ودقيق وتنسب هذه الدرجة الخام حسب المتوسط أو  
الوسيط فتفسر على أنها أقل من المتوسط أو أكبر من المتوسط فى الصفة  
المقاسة .

#### د — خطوات بناء المعيار : ( ٥٥ — ٩٣ / ١٩٨٥ )

- ١ — صياغة الإستبان .
- ٢ — إعداد إستمارة الإستبيان .
- ٣ — تحديد نوع البيانات المطلوبة .
- ٤ — تحديد شكل الأسئلة .
- ٥ — الصياغة المبدئية للإستمارة .
- ٦ — الدراسة الإستطلاعية .
- ٧ — التطبيق الميدانى للإستبيان .
- ٨ — الإفادة من نتائج الدراسة الإستطلاعية .

٩ — ضبط الإستبيان .

١٠ — عملية الإستبيان .

تعرضت الباحثة فى هذا الفصل إلى آراء التربويين والخبراء والذين تناولوا ماهية التقويم والتقييم والمعايير بصفة عامة وفى التربية الفنية بصفة خاصة وأنواعها ومراحلها وأهميتها وخطوات بناءها بهدف تحديد أثر كل منهم على تطوير العملية التعليمية .

وسوف نتناول الباحثة فى الفصل الرابع كيفية تصميم معيار لتقييم أداء الطالب / المعلم فى التربية الفنية الميدانية حيث يتم تناول مفهوم التربية الميدانية وأهدافها ونظم تطبيقها ودور كل من الموجه ، والمشرف ، ومدير المدرسة ، والطالب / المعلم فى التربية الميدانية .

\*\*\*\*\*

## الفصل الرابع

تصميم معيار التقييم أداء  
الطالب / المعلم فى التربية  
الفنية الميدانية

أولاً : أسس بناء المعيار  
ثانياً : تصميم معيار لتقييم أداء الطالب  
المعلم





## الفصل الرابع

### تصميم معيار لتقييم أداء

### الطالب / المعلم فى التربية الفنية الميدانية

#### تمهيد :

تعتبر فترة التربية العلمية من أهم فترات إعداد الطالب / المعلم ففيها يكتسب العديد من الخبرات التربوية التى تفيده فى ممارسة مهنته .

وينبغى أن يمر الطالب/المعلم بفترة من التدريب الميدانى ( التربية العلمية ) بإعتبارها فترة من التدريس الموجه يقتضيها المعلم فى المدرسة التى يختارها أو تحددها الكلية ويقوم أثناءها بالتدريب على تدريس مادة التربية الفنية لتلاميذ فصل أو أكثر من فصول المدرسة خلال أيام متفرقة أو متتالية وذلك تحت إشراف مشرف تربوى متخصص .

وكذلك يقوم الطالب / المعلم بالتعرف على الأنشطة المدرسية المختلفة ويكتسب سمات شخصية المدرس الجيد .

ويتناول هذا الفصل أسس بناء المعيار من حيث الأساس الفلسفى الخاص بإستعراض ماهية التربية الميدانية وأهدافها ونظم تطبيقها ، والأساس السيكولوجى والذى يتعرض لدور كل من الطالب / المعلم والمشرف ، والموجه، ومدير المدرسة ، ومن خلال الإطار النظرى السابق نستخلص الدراسة الحالية وخطوات بناء المعيار الخاص بتقييم أداء الطالب / المعلم فى التربية الفنية الميدانية .

## أولاً: أسس بناء المعيار :

أ ( الأساس الفلسفى :

### ١ - ماهية التربية الميدانية :

يعتبر مبدأ التعلم من خلال الخبرة أحد المبادئ الرئيسية فى التربية الحديثة. ومن هذا المنطلق يمكن إعتبار التربية الميدانية إطار يستطيع الطالب المرشح لمهنة التدريس من خلاله ان يتعلم قواعد هذه المهنة وممارستها وتطبيقاتها .

وفى إطار الإعداد لمهنة فإن التربية العلمية الميدانية تعتبر الفرصة التى تهيوها كليات التربية لطلابها من أجل وضع كل ما إكتسبوه من معارف ونظريات ومهارات وإتجاهات موضع التنفيذ ، تحت إشراف متخصص يكفل لهم تغذية راجعة مناسبة تساعدهم على تعديل سلوكهم التعليمى وتطويره .

ويعرف " احمد مرسى ( ٦٢-٢٩ ، ٣٠ / ١٩٨٩ ) التربية الفنية الميدانية بأنها أسلوب لتدريب الطلاب / للمعلمين على تطبيق طرق التدريس وإدارة الفصل والتعامل مع إدارة المدرسة . وتنمية مستوى عال من الكفاءة فى جوانب الإعداد الثقافى والأكاديمى والمهنى .

والتربية الفنية الميدانية أخذت مفهومها هذا من ممارسة الطلاب / المعلمين لأساليب التدريس ومن مسئولياتهم وأنشطتهم داخل المدرسة تحت إشراف أحد المتخصصين وتعتبر المحك الحقيقى لتطبيق ما درسه الطالب / المعلم فى أثناء الإعداد الأكاديمى له داخل الكلية .

وهى البوتقة التى تتصهر فيها جميع العلوم النظرية وهى المجال الذى يستطيع الطالب / المعلم من خلاله أن ينقل ما لديه من معلومات ومعارف

ومهارات إلى تلاميذه وذلك تحت إشراف عضو هيئة التدريس يعاونه عدد من المعيدين .

لذا اعتبرت التربية العلمية بمثابة العمود الفقري في التدريب المهني في دعم كفاءة المعلم " ( ٨ - ٢٣ / ١٩٨٢ ) .

## ٢- أهداف التربية الميدانية :

اتفق كلا من " كونات Conant " ( ٩-٨٣/١٩٦٣ ) و " جلاسبرج Glassberg ١٩٨٠ " ( ١٦-٩١/١٩٨٠ ) على أن أهداف التربية الميدانية تتركز في تنمية اتجاهات المعلم نحو التدريس بإعتبارها الأساس الوحيد لا مناقشة فيه بالنسبة للإعداد المهني التدريس ، كما إتفقنا على أن أهداف التربية الميدانية تتحدد في توضيح وتقرير المبادئ النظرية التي يدرسها الطالب ، بالإضافة إلى تنمية فعالية التدريس لديه وتعريفه بالموقف التعليمي ، إلى جانب إتساع المجال أمامه لإثبات قدرته على التدريس والتوجيه والتقويم ، وجميع السلوكيات التعليمية كأساس لإكتمال الخبرة في تأهيله للمهنة ، وكلما نمت هذه الخبرة كلما ساعد ذلك على تدعيم كفاءة المعلم .

" فقد ثبت ان اتجاهات الطلاب الذين أتمو برامج كاملة في التربية العملية أكثر إيجابية في التدريس من اتجاهات الطلاب الذين لم تتح لهم إلا فرص ساعات قليلة للممارسة " ( ٢٨- ٥٢/١٩٥٩ )

فمن المتوقع بعد أن ينهى الطالب فترة التربية الميدانية ان يكون قادراً على أن ( ٢٠- ٣ / د . ت ) .

يخطط للدروس الصفية من خلال تمكنه من مهارات صياغة الأهداف وتحليل المحتوى واختيار أنشطة التعليم والوسائل التعليمية ، واختيار أساليب التقويم المناسبة .

ينفذ مجموعة من مهارات التدريس مثل طرح الأسئلة والتهيئة، وتنويع المثير والتغذية الراجعة وضبط الصف وأدواته .

يحلل العملية التعليمية من خلال مشاهدته لمجموعة من المعلمين أو الأقران وهم يؤدون هذه المهارات في الواقع الميداني .

يقيم العملية التعليمية من خلال معايير مناسبة سواء كان تقويمياً لذاته أو لزملاءه أو لتلاميذه .

يتعرف واجبات ومسؤوليات كل من : طالب التربية العملية ومدير المدرسة والموجه والمشراف الجامعي أثناء تنفيذ العملية التعليمية في المدارس المضيفة . يكون لنفسه اتجاهات ايجابية نحو مهنة التدريس .

### ٣- نظام التربية الميدانية :

" التربية الميدانية بشكلها الحالي مرت بعدة أطوار منذ العصور القديمة إتبع أسلوباً أطلق عليه إسم التمهين Apprenteship ويعنى نظام التلمذة المهنية الأفراد لمتطلبات مهنية معينة وفي التربية الإسلامية كان المعلم يتعلم مهنة من ملازمة سيد في صنعته ولكن اول إشارة للتربية العملية بمفهومها الحالي المتعارف عليه حالياً يرجع إلى القرن الثالث عشر عندما كانت إحدى المتطلبات إلزامية لتخريج المعلمين وتعينهم في مهنة التدريس جامعة باريس في فرنسا عام ١٢٧٩ تتمثل في إعطاء الطالب عدد من المحاضرات الفعلية في التخصص ونهجت جامعة أولونا في ايطاليا نفس الأسلوب حيث قررت على كل متخرج إلقاء عدد من المحاضرات في مجاله .

وبقى أمر التربية العملية في الجامعات الأوروبية العالمية في نمو وتطور حتى كان القرن السابع عشر حين أنشأت في فرنسا لأول مرة مؤسسات تربوية متخصصة لتعليم وإعداد المعلمين ثم تبعا كل من ألمانيا وإنجلترا والولايات المتحدة وغيرها بل والعالم العربى أيضاً .

ومع تطور هذه المؤسسات عموماً من دور معلمى المرحلة الابتدائية إلى معاهد وكليات جامعيين تبلور معها مفهوم التربية العملية وتتنوعت خبراتها وممارستها وتنظيمها التعليمى بالشكل الذى يوجد الآن " ( ١٩٨٤/٦٥-٣٠ )

وتقدم كليات التربية نماذج مختلفة من برامج التربية العملية أذ يقدم البعض برامج مكثفة Intensive programs تتراوح ما بين أسابيع قليلة إلى فصل دراسى كامل . كما يقدم . البعض الآخر برامج موزعة Spaced programs يلتحق الطلبة فيها بالمدارس المضيضة يوماً واحداً كل أسبوع طوال فصل دراسى واحداً أو اثنين وهناك برامج تجمع بين النظامين كما تختلف البرامج من حيث عدد الساعات المعتمدة المخصص لبرامج التربية العملية وكذلك طرق تقييم الطلبة فيها فبعض البرامج تخصص علامة مئوية وأخرى تعطى تقييم " نجاح " او " رسوب".

وقد أشار " اللقانى والمفتى " ( ١٨-٤ / د.ت ) إلى أن المفهوم الحالى للتربية العملية يؤكد على أن تدريب الطلاب / المعلمين يجب أن تبدأ من الملاحظة والعمل على تنمية مهاراتهم فى جوانب مختلفة من عمل المعلم وتحليل المهارات الأدائية أثناء مواقف فعلية للتدريس وذلك تحت إشراف أحد المتخصصين فى المادة أو التربية من هيئة التدريس بكليات التربية أو وزارة التربية والتعليم وذلك من أجل تعديل وتحسين سلوك التدريس " .

## ب) الأساس السيكولوجي :

### ١- دور الطالب / المعلم :

المعلم هو أحد عناصر العملية التعليمية التي تهدف إلى إحداث تغييرات معنية مرغوب فيها في سلوك المتعلمين تحقق الجوانب السلوكية للأهداف التعليمية " فالمتعلم لم يعد مجرد ناقل للمعلومات العلمية ، وإنما أصبح يقوم بأنشطة مختلفة في الموقف التعليمي ليحقق التغيير السلوكي المطلوب وفقاً للأهداف الموضوعة " ( ٢١-٧٣/د.ت)

ويرى " عبد الله أبو ليدة " ( ٢٠-١١/د.ت) انه على الرغم من أن الطالب / المعلم يعتبر ضعيفاً مؤقتاً على المدرسة المضيفة إلا أن عليه التصوف وكأنه عضو دائم في الهيئة التدريسية وعليه مراعاة الأمور التالية :

- أن يحافظ على حسن المظهر ولطف السلوك حتى يظل قدوة للتلاميذ ومصدر لإحترامهم وتقديرهم .
- أن يلتزم بالدوام الكامل المخصص لعضو هيئة التدريس بما في ذلك الحضور الصباحي والإنصراف عند نهاية الدوام الرسمي .
- التعاون مع مدير المدرسة وأعضاء الهيئة التدريسية مع بذل الجهد للاستفادة من خبراتهم .
- التعاون مع الطلبة على أسس من الاحترام والابتعاد عن التعالي أو التبسط الزائد معهم .
- التذكر الدائم بأنه قادم للمدرسة من أجل التعلم وإكتساب المهارات والخبرات التعليمية ولذا فإن العقل المنفتح والتصرف المرن هي خصال هامة يجب ان يتصفوا بها .

- ضبط النفس والإستماع الجذ إلى نقد المشرف والموجه وإدارة المدرسة دون تذمر مع عدم إظهار الغضب أو الإنزعاج .
- إقتناء دفتر خاص بالتربية العملية لتحضير الدروس وتخطيط الوحدات وإظهار الأسلوب الفنى الخاص بالطالب / المعلم .
- إقامة علاقات إنسانية طيبة بالإضافة إلى العلاقات الجيدة مع كل من المدير والموجه والمشرف الجامعى .

## ٢- دور المشرف الأكاديمى :

يظل المعلم دائم الحاجة إلى التوجيه بهدف النمو والتحسين المستمر للعملية التعليمية مما يؤكد ضرورة الإشراف الفنى الجيد .

" فالإشراف Supervision هو جوهر التنظيم الإنسانى المنتج " ( ٤٢-  
(١٩٧٨/١٥)

" مما يسند للموجه الفنى فى المجال التعليمى مهام تربوية ثلاثة هى المتابعة والتوجيه وتقييم المعلم من خلال مسار العملية التعليمية " (٧-١٣/  
(١٩٧٣)

فمن أهم المبادئ التى على المشرف مراعاتها أن دوره خدمة تعليمية تستهدف تنمية الطالب / المعلم مهنيا وأن التوجيه عملية تعاونية ديموقراطية تقوم على أساس تبادل الآراء والخبرات - هذا بين المشرف وطلابه من جهة وبين المشرف وقسم المناهج المسئول عن التربية الميدانية من جهة أخرى .

فدور مشرف التدريب هو معاونة طلاب التدريب على تحسين وتطوير تدريبهم ، ففى المراحل الأولى يحتاج طالب التدريب إلى التشجيع والتدعيم ، ثم يتدرج إلى المراحل الأخرى حيث يقوم المشرف بدور الإرشاد والتوجيه وتقييم أدائه فى ضوء إكتشاف العلاقة بين النظرية والتطبيق .

ويمكن إجمال مهام المشرف فى النقاط التالية (٢٠-١٤/د.ت)

- أن المشرف الجامعى يشكل حلقة الوصل بين الكلية من جهة وبين مدير المدرسة والموجه من جهة أخرى .
- يعمل المشرف الجامعى على خلق توجيهات لدى الطالب / المعلم نحو مهنة التعليم .
- يزور الطلاب / المعلمين فى مدارسهم المضيضة لتزويدهم بالتغذية الراجعة حول أدائهم كما يتداول مع الطلبة / المعلمين بشأن مشاكلهم بصفة عامة .
- يحاول قدر الإمكان حضور المناقشات التى يجربها الموجه مع الطلبة / المعلمين وكذلك يحضر الاجتماعات أو يطلع على الإرشادات والتعليمات التى يقدمها مدير المدرسة للطلبة / المعلمين .
- ينسق مع الموجه المختص كافة الأمور المتعلقة بالعملية التعليمية سواء كان ذلك من حيث التخطيط أو وضع الأهداف أو تنفيذ الدرس ، تجنباً لما ينشأ لدى الطالب / المعلم من تباين فى أساليب التوجيه .
- التعرف على قضايا التربية الميدانية ومشاكلها فى المدارس المضيضة محاولاً معالجتها ما أمكن .
- الاشتراك فى تقييم الطلبة / المعلمين الذين يتولى الإشراف عليهم بما ينسجم مع تعليمات قسم التربية .

### ٣- دور الموجه :

للموجه دور كبير فى برنامج التربية العملية سواء كان ممتحن داخلى من الكلية أو ممتحن خارجى من وزارة التربية والتعليم اذ أنه أكثر الأطراف إطلاعاً ودراية بواقع المناهج فى المدارس المضيضة كما أنه يقدم للطالب / المعلم



خلاصة تجربته فى عملية التوجيه التى يتطلع إليها يومياً مع المعلمين الدائمين .  
ويمكن إجمال مهامه فيما يلى :

- تعريف الطلبة / المعلمين بالمناهج ومساعدتهم فى وضع خطة التربية العملية والنّى تشتمل على حصص المشاهدة والتدريس والمناقشة بحيث يتمكن الطالب/ المعلم من إستغلال وقته فى المدرسة المضيفة على الوجه الأكمل ويتم ذلك بالتشاور مع مدير المدرسة والمعلم المتعاون .

- مساعدة الطالب / المعلم فى وضع العبئ التدريسى الموكّل إليه مراعيّاً كلما امكن تدريس الجوانب المختلفة من مادة التخصص ، فلا يقتصر تدريسه على القواعد فى اللغة مثلاً .

- التفرغ الكامل لعملية التوجيه ومساعدة الطلبة فى التخطيط للدروس وتنفيذها وقد يتطلب ذلك عقد جلسات تسبق التدريس الفعلى لتتّاول جوانب الإعداد للدرس كما تتطلب عقد جلسة تعقب التدريس الفعلى لتتّاول مناقشة أداء الطالب / المعلم إلى حضور عملية التدريس نفسها .

- تزويد الطالب/ المعلم بقائمة من أنماط السلوك التعليمية التى يتوجب عليه ملاحظتها ورصدها خلال حصص المشاهدة ويفضل استخدام نموذج للمشاهدة ينسجم مع مادة التخصص التى يدرسها الطالب / المعلم. وقد يختار الموجه فى حصة معينة ان يرصد أحد الطلبة / المعلمين جوانب معينة من السلوك التعليمى بينما يرصد شخص آخر جوانب أخرى وهكذا .

- تزويد الطالب/ المعلم بقائمة من المعايير التى يستخدمها الموجه سواء فى مناقشة الأداء الصفى للطالب/ المعلم أو فى التقييم النهائى لهذا الأداء.

- مساعدة الطالب / المعلم فى الحصول على موارد تعليمية تسهل له القيام بمهمة التدريس وقد يتطلب ذلك مساعدة الطالب / المعلم فى الحصول على الكتاب المقرر أو الكتب المساندة له وكذلك باستخدام أية وسائل تعليمية مناسبة .

- التركيز على إعتبار فترة التربية العملية فرصة للطالب / المعلم كى ينمو مهنيًا وعلى دور الموجه كراع لهذا النمو وليس كمفتش باحث عن أخطاء الطلبة.

- الإشتراك فى التقييم النهائى للطلبة / المعلمين بما ينسجم مع تعليمات قيم التربية .

#### ٤ - دور مدير المدرسة:

التربية العملية ركن أساسى من أركان الاعداد المهني، وقبول مجموعة طلاب للقيام بالتربية العملية فى المدارس أمر فرضته الهيئات التعليمية المسؤولة، ويتقبله نظار المدارس بل ويحسنون التعاون ويبدون الملاحظات عن سير العمل، ويقيمون الطلاب فى نهاية فترة التربية العملية.

والدور الهام لناظر المدرسة هو توجيه ومساعدة الطالب على معايشة الحياة المدرسية واستقصاء المعلومات عنها بطريقة منظمة وإتاحة الفرصة لتكوين وجهات نظرهم وتبين دورهم فى تطوير واقعنا التعليمى. ولن يتحقق أى نجاح فى هذا الهدف إلا بتعاون المدرسة وتهيئة المناخ للطلاب لانجازه.

ولهذا تجرى محاولات فى بعض الكليات لتخصيص الشهور الأولى من العام الدراسى الجامعى لكتابة تقارير أو اجراء تدريبات عملية خلال معاشتهم للحياة المدرسية دون القيام بالتدريس لفصول خلال هذه الفترة. وإنما يبدأ تخطيط وتنفيذ الدروس داخل الفصل بعد هذه الفترة بعد معاشتهم للحياة المدرسية، وبعد اكتسابهم بعض المعرفة النظرية التى تقدمها لهم الكلية فى محاضرات المواد

المهنية. كما يكونوا قد اكتسبوا مهارات عملية فى معمل الوسائل التعليمية ومعامل طرق التدريس.

ومن الأمثلة المفيدة لمعايشة الطالب للحياة المدرسية، إجراء دراسات مسحية للمدرسة تتضمن كثافة الفصول والتجهيزات المترددة بها المعمل والاطلاع على السجلات ودفاتر العهدة وأنواع الأنشطة والجمعيات، ومشاركة معلمى المدرسة فى بعض هذه الأعمال.

ومن هنا يتضح أن دور ناظر المدرسة - إذا ما أكد هو عليه - لا يقل أهمية عن دور المشرف فى تنمية الطالب مهنيًا.

## ثانيا : خطوات تصميم معيار لتقييم أداء الطالب / المعلم فى التربية الفنية الميدانية :

### أ - استبيان لاستطلاع رأى حول مدى صلاحية بطاقات التقييم المعدة فى الميدان :

قامت الباحثة بإجراء مسح لجميع البطاقات التى تم تصميمها لتقييم أداء الطالب/ المعلم ملحق رقم (١)، كلية التربية النوعية بالدقى جامعة القاهرة ملحق رقم (٢)، كلية التربية النوعية بالعباسية جامعة عين شمس ملحق رقم (٣)، بطاقة تقييم اعداد أميرة توفيق ملحق رقم (٤)، بطاقة تقييم اعداد رضا البغدادى ملحق رقم (٥، ٦) ، بطاقة تقييم اعداد عبد الله على أبو لبدة ملحق رقم (٧) ، بطاقة تقييم من اعداد فرماوى عمر ملحق رقم (٨) ، بطاقة تقييم اعداد ليلى حسنى ابراهيم ملحق رقم (٩) . والتى تطبق فى مجال التربية الميدانية والتى يستخدمها المحكمين فى عملية التقييم لطلاب التربية الميدانية، ثم قامت الباحثة بحصر البنود المتكررة والمتشابهة وتجميعها بشكل عشوائى فى استمارة واحدة وذلك للقيام بعملية إستبيان لآراء المحكمين القائمين على تقييم الطلاب فى مجال التربية الميدانية وذلك لمعرفة مدى أهمية كل بند من بنود البطاقة وألويته عند المحكم من خلال ترقيم كل البنود حسب أولويتها من وجهة نظره والتى يضعها فى الاعتبار عند قيامه بعملية التقييم، كما هو موضح فى ملحق رقم (١٠).

وكان ذلك الإستبيان على مختلف التخصصات والدرجات العلمية والتى تشمل الثقافات المختلفة للمحكمين الذين تركز إليهم عملية التقييم.

وقد تم تفريغ الآراء كما هو موضح فى ملحق رقم (١١) وبالإستفادة من تحليل هذه الآراء ومن خلال المقابلة الشخصية كأسلوب للتطبيق تم تطبيق معيار لتقييم أداء الطالب / المعلم فى مادة التربية الميدانية ثم عرضه على مجموعة

من المحكمين المتخصصين من أساتذة قسم علوم التربية الفنية<sup>(٩)</sup> كما فى ملحق رقم (١٢).

#### ب - تصميم المعيار الخاص بالدراسة الحالية :

وبعد التعديل ظهر المعيار فى شكله النهائى كما فى ملحق رقم (١٣) عند تصميم المعيار قامت الباحثة بإجراء إستبيان حول النقاط الأساسية التى

---

<sup>(٩)</sup> لجنة التحكيم لتقييم أداء الطالب / المعلم فى مادة التربية الميدانية والمشكلة من السادة الأساتذة :

- أ.د/ سرية عبد الرزاق صدقى ، أستاذ المناهج وطرق التدريس بكلية التربية الفنية، جامعة حلوان.
- أ.د/ مصطفى محمد عبد العزيز حسن، أستاذ تحليل التعبير الفنى لفنون الأطفال والمراهقين بكلية التربية الفنية، جامعة حلوان.
- أ.د/ عابدة عبد الحميد أبو الققط، أستاذ علم النفس والعلاج بالفن بكلية التربية الفنية، جامعة حلوان.
- أ.د/ لىلى حسنى إبراهيم، أستاذ المناهج وطرق التدريس بكلية التربية الفنية، جامعة حلوان.
- أ.د/ فاطمة أبو النوارج ، أستاذ المناهج وطرق التدريس بكلية التربية الفنية، جامعة حلوان.
- أ.م.د/ ثناء على محمد ، استاذ مساعد علم النفس بكلية التربية الفنية، جامعة حلوان.
- م.د/ غادة مصطفى أحمد، مدرس أصول التربية الفنية بكلية التربية الفنية، جامعة حلوان.
- م.د/ عفاف أحمد محمد فراج، مدرس علم النفس بكلية التربية الفنية، جامعة حلوان.
- م.د/ نشوة عبد الرحمن أحمد، مدرس تكنولوجيا التعليم بكلية التربية الفنية، جامعة حلوان.
- م.د/ مى عبد الملعم نور، مدرس المناهج وطرق التدريس بكلية التربية الفنية، جامعة حلوان.
- م.د/ مدحت وإيم بنى، مدرس علم النفس بكلية التربية الفنية، جامعة حلوان.

يجب أن تتوافر في الطالب / المعلم حتى تستطيع من خلال مجموعة الآراء على استخلاص بعض البنود المتفق عليها والإستفادة منها عند تصميم المعيار.

وكان أسلوب المقابلة الشخصية هو أسلوب التطبيق ، ومن تفريغ البيانات الخاصة باستطلاع آراء المحكمين حول صلاحية هذه الاستمارة تم تحليل آراء المحكمين كما يلي :

١ - بعض الصفات مكررة في البعد الواحد مثل :

(\*) أن يكون حسن المظهر

- أن يكون لائق في مظهره كمعلم

وقد تم دمج في بند واحد كما يلي :

- أن يكون في مظهر لائق كمعلم.

٢ - بعض الصفات مركبة ويجب فصلها ليسهل ملاحظتها مثل :

(\*) أن يتعاون مع زملاءه وإدارة المدرسة.

وقد تم تعديله إلى :

- أن يتعاون مع زملاؤه.

- أن يتعاون مع إدارة المدرسة.

(\*) أن يكون الهدف واضح ومحدد ويمكن قياسه.

وأصبح كالتالي :

- أن يكون الهدف محدد.

- أن يكون الهدف واضح.

- أن يمكن قياسه.

(\* أن يحتوى الهدف على قيمة فنية وعنصر فنى .

وأصبح كالتالى :

- أن يحتوى الهدف على قيمة فنية.

- أن يحتوى الهدف على عنصر فنى.

(\* أن يستخدم الطالب / المعلم طرق التدريس المختلفة.

وقد تم تعديله إلى :

- يستثير تفكير التلاميذ باستخدام طريقة طرح الأسئلة.

- أن يبدأ بإثارة المناقشة والحوار مع التلاميذ.

- أن يربط بين أسئلته المطروحة والخبرات السابقة للتلاميذ.

(\* أن يتخير الطالب / المعلم أسلوب فنى فى عرض مادته العلمية.

وقد تم تعديله كالتالى :

- أن يتخير الطالب / المعلم أسلوب خاص يعبر به عن قدرته الفنية.

- أن يقوم الطالب / المعلم بتنظيم المادة العلمية بطريقة فنية.

(\* أن ينهى الطالب / المعلم الدرس بتسلسل منطقى وفى وقت محدد له.

وتم تعديله ليصبح :

- أن ينهى الطالب / المعلم الدرس بتسلسل منطقى.

- أن ينهى الطالب / المعلم الدرس فى الوقت المحدد.

٣ - بعض الصفات يمكن إضافتها مثل :

- أن يحتوى دفتر التحضير على تخطيط للوحدات المدرسية.

- أن يذكر فى صياغة الهدف المصدر المستوحى منه.

- أن يربط الموضوع بحاجات وميول التلاميذ.
- أن يتناسب الموضوع مع زمن الحصة المحدد له.
- أن يكون الطالب / المعلم ملما بالمصطلحات الفنية التي تدرس.
- أن تكون الوسيلة التعليمية مرتبطة بالطريقة.
- أن تتناسب الخامة طبيعة الجنس.
- أن تتناسب الأداة طبيعة الجنس.
- أن يقوم بالاشتراك مع التلاميذ في تنظيف وتنظيم المكان بعد انتهاء العمل.
- أن يراعى الطالب / المعلم الأصول الفنية لطريقة عرض الإنتاج للتلاميذ.

٤ - بعض الصفات غامضة وتحتاج إلى إعادة صياغة مثل :

(\*) أن يكون مطيعا لهيئة الإشراف.

وقد تم تعديله كالتالى:

أن يستجيب الطالب / المعلم لتوجيهات المشرف.

(\*) أن يذكر الطالب / المعلم المراجع المستخدمة.

وقد تم تعديله إلى :

- أن يستفيد من المراجع العلمية الحديثة.

(\*) أن يتمرّن على الدرس أولا قبل تدريسه.

وأصبح كالتالى :

- أن يجرب الطالب / المعلم الوسيلة التعليمية قبل استخدامها.



(\*) أن يقوم الطالب / المعلم بعمل إخراج فنى جيد.

وقد تم تعديله إلى:

- أن يقوم الطالب / المعلم بعمل إخراج فنى جيد لأعمال التلاميذ بالاشتراك معهم.

٥ - بعض الصفات يجب أن تدمج معا فى صفة واحدة مثل :

(\*) أن يعرض المفاهيم بطريقة تناسب مستوى التلاميذ.

- أن يعرض المصطلحات بطريقة تناسب مستوى التلاميذ.

وتصبح كما يلى :

- أن يعرض المفاهيم والمصطلحات بطريقة تناسب مستوى التلاميذ.

#### ج- عرض نتائج التجربة وتحليلها إحصائيا :

تم تطبيق المعيار المقترح من قبل الدراسة الحالية ملحق رقم (١٣) لتقييم الطالب / المعلم فى العام الدراسى ٢٠٠٠ - ٢٠٠١ على عشرة مجموعات تقوم كل مجموعة بالتدريب الميدانى فى مدارس مختلفة بمحافظتى القاهرة والجيزة وتتراوح أعداد كل مجموعة ما بين ثمانية طلاب إلى إثنى عشرة طالب/ معلم بحيث أصبح العدد النهائى لعينة التجربة حوالى ٩٦ طالب / معلم بالفرقة الخامسة - وكما هو معلوم فإن كل مجموعة يتم تقييمها بواسطة ثلاث مقيمين : اثنان داخليان ( مشرف، ممتحن داخلى ) من أعضاء هيئة التدريس بالكلية ومقيم خارجى من قِبل الوزارة.

وقد تعاون السادة المقيمين لتلك المجموعات المختلفة فى استخدام المعيار المعد من قبل الباحثة فى تقييم أفراد هذه المجموعات وقد تم عمل تسجيل إحصائى مقارنة كما هو موضح فى ملحق رقم (١٤) لدرجات التقييم الحاصل عليها كل طالب / معلم على حدة بواسطة الثلاث مقيمين وذلك لاستبيان مدى

تقارب درجات التقييم للطالب / المعلم الواحد من خلال تحكيم الثلاث مقيمين وقد تم تجميع تلك البيانات الإحصائية لكل مجموعة بالكامل للحصول على تصور إحصائي مقارن لمتوسط درجات التقييم للمجموعة بالكامل في كل بند من بنود المعيار المقترح.

وقد تم التعبير عن ذلك الإحصاء المقارن لمتوسط درجات التقييم لكل مقيم على حدى بواسطة رسم بياني كما فى ملحق رقم (١٥) يظهر فيه بوضوح مدى تقارب درجات التقييم بعد استخدام المعيار مع إظهار متوسط إجمالي مجموع الدرجات التى تم تقييم الطالب / المعلم بها لإظهار نفس التقارب.

بعد ذلك تم عمل متوسط إجمالي درجات المجموعة بالكامل وإظهارها فى رسم بياني واحد والذى أظهر بدوره مدى تقارب متوسط الدرجات الإجمالى لعينة البحث بالكامل مما يحقق المصادقية والموضوعية فى تقييم أداء الطالب / المعلم فى مادة التربية الفنية الميدانية من خلال أكثر من مقيم بعد استخدام المعيار المقترح.

ومن خلال الاستعراض التحليلى فى الفصول السابقة للمفاهيم الخاصة بالتقييم والتقويم وبناء المعايير، ومهارات التدريس والكفايات والكفاءات اللازمة للطالب / المعلم فى التربية الفنية سوف نتعرض فى هذا الفصل لدور كل من المشرف والموجه ومدير المدرسى والطالب / المعلم ، كذلك تحليل استمارات التقييم المختلفة المستخدمة لتقييم أداء الطالب / المعلم فى التربية الفنية، ثم التوصل إلى تصميم معيار لتقييم أداء الطالب / المعلم فى التربية الفنية الميدانية والموضح فى ملحق رقم (١٣) .

## الفصل الخامس

### المراجع - الملاحق - نتائج البحث وتوصياته

- أولاً : المراجع باللغة العربية
- ثانياً : المراجع باللغة الإنجليزية
- ثالثاً : الملاحق
- رابعاً : النتائج والتوصيات
- خامساً : ملخص البحث

\*\*\*\*\*



## الفصل الخامس

### المراجع - الملاحق - نتائج البحث وتوصياته

أولاً : المراجع باللغة العربية :

أ - القواميس والمعاجم :

١ - ابن منظور : "لسان العرب" ، العدد ٤٧ ، دار المعارف، القاهرة، ١٩٧٩.

٢ - أحمد حسين اللقاني، على الجمل : "معجم المصطلحات التربوية المعرفية في المناهج وطرق التدريس" ، عالم الكتب، القاهرة، ١٩٩٦.

ب - الكتب العربية :

٣ - إبراهيم السيد درويش : "مهارات التدريس وتطبيقاتها في التربية الفنية"، دار المعارف، القاهرة، ١٩٩٥.

٤ - أحمد حسين اللقاني، محمد أمين المفتي : "قائمة ملاحظة لتقويم طلاب التربية العملية بكلية التربية" ، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، د.ت.

٥ - أحمد زكي صالح : "التعلم أسسه ومناهجه ونظرياته" ، دار النهضة المصرية، القاهرة، ١٩٧٧.

٦ - أحمد زكي صالح : "علم النفس التربوي" ، دار النهضة المصرية، القاهرة، ١٩٧٩.

٧ - الإشراف الفني في مصر : "دليل التوجيه الفني للعملية التعليمية"، القاهرة، وزارة التربية والتعليم، ١٩٧٣.

- ٨ — إميل فهمى شنودة : " التربية العملية والمرحلة الثانوية، كتاب التربية العملية، أسسها النظرية وتطبيقاتها " ، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، ١٩٨٢.
- ٩ — توفيق أحمد مرعى : الكفايات التعليمية الآدائية "، دار الفرقان ، عمان، ١٩٨٣.
- ١٠ — جابر عبد الحميد جابر : " التقويم التربوى والقياس النفسى "، دار النهضة العربية، القاهرة، ١٩٩٨.
- ١١ — جابر عبد الحميد وآخرون: " مهارات التدريس "، دار النهضة العربية، القاهرة، ١٩٩١.
- ١٢ — حلمى أحمد الوكيل، محمد أمين المفتى : " المناهج المفهوم، العناصر، الأسس، التنظيمات، التطوير "، مكتبة الأنجلو المصرية ، القاهرة، ١٩٩٩.
- ١٣ — حمدى خميس: " نحو معيار موضوعى للفن "، دار المعارف ، القاهرة، ١٩٧٥.
- ١٤ — الدمرداش سرحان ومنير كامل : " المناهج " ، مطابع الشعب، القاهرة، ١٩٧٤.
- ١٥ — رشدى لبيب، فايز مراد مينا : " المنهج منظومة لمحتوى التعليم "، مكتبة الأنجلو المصرية ، القاهرة، ١٩٩٣.
- ١٦ — رضا البغدادى : " التدريس المصغر - برنامج لتعليم مهارات التدريس "، دار الفكر العربى ، القاهرة، ١٩٩٨.
- ١٧ — رمزية الغريب: " التقويم النفسى والستربوى "، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة ، ١٩٨٧.

١٨ — صلاح الدين خضر: " أساسيات في تدريس الفنون "، الشركة العربية للنشر والتوزيع، القاهرة، ١٩٩٢.

١٩ — صلاح الدين محمد أبو ناهيه: " القياس التربوي "، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، ١٩٩٤.

٢٠ — عبد الله على أبو لبدة: " دليل التربية الميدانية في جامعة الإمارات العربية المتحدة "، جامعة الإمارات العربية المتحدة، كلية التربية، قسم التربية. د.ت

٢١ — عبد المنعم حسن: " دليل التربية العملية "، كلية التربية، جامعة الأزهر، د.ت.

٢٢ — عزت عبد العظيم الطويل: " دراسة أثر إعداد المدرس تربوياً على تحصيل تلاميذه الدراسي "، كلية التربية، جامعة طنطا، الإسكندرية، مكتبة نشر الثقافة، ١٩٨٠.

٢٣ — عزيزة سمارة وآخرون: " مبادئ القياس والتقويم في التربية "، دار الفكر، القاهرة، ١٩٨٩.

٢٤ — فؤاد أبو حطب، آمال صادق: " علم النفس التربوي "، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، ١٩٨٤.

٢٥ — فؤاد أبو حطب، سيد عثمان: " التقويم والقياس في التربية وعلم النفس "، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، ١٩٨٨.

٢٦ — فؤاد سليمان قلادة: " الأهداف التربوية والتقويم "، دار المعارف، القاهرة، ١٩٨٢.

٢٧ — فوزى طه إبراهيم، رجب أحمد الكلزة: " المناهج المعاصرة "، منشأة المعارف، الإسكندرية، ٢٠٠٠.

٢٨ — كوثر حسين كوجك: " اتجاهات حديثة في مناهج وتدريس الاقتصاد المنزلي "، عالم الكتب، القاهرة، ١٩٨٢.

٢٩ — كوثر حسين كوجك: " مقدمة في علم التعليم "، عالم الكتب، القاهرة، ١٩٧٨.

٣٠ — محمد زياد حمدان: " التربية العملية الميدانية، مناهجها، كفاياتها، ممارستها "، مؤسسة الرسالة، بيروت، لبنان، ١٩٨٤.

٣١ — محمد عزت عبد الموجود وآخرون: " أساسيات المنهج وتنظيماته "، دار الثقافة، القاهرة، ١٩٧٨.

٣٢ — محمد مصطفى زيدان: " الكفاءة الإنتاجية للمدرس "، دار الشروق، جدة، ١٩٨١.

٣٣ — محمد منير سرحان: " الاتجاهات المعاصرة في التربية المقارنة "، عالم الكتب، القاهرة، ١٩٧٤.

٣٤ — محمود أبو زيد، فاطمة طلبة: " مهارات التدريس "، القاهرة، د.د.

٣٥ — محمود أحمد شوقي، محمد مالك سعيد: " تربية المعلم للقرن الحادي والعشرين "، مكتبة العبيكان، الرياض، ١٩٩٥.

٣٦ — محمود البسيوني: " الثقافة الفنية والتربية "، حلقة دراسات اليونسكو الدولية في التربية الفنية، برستل، إنجلترا، دار المعارف، القاهرة، ١٩٥١.

٣٧ — محمود كامل الناقة: " البرنامج التعليمي القوائم على الكفايات، أسسه، وإجراءاته "، كلية التربية، جامعة عين شمس، ١٩٨٧.



٣٨ — نادية محمود الشريف، محمود محمد إبراهيم : " مقدمة في القياس والتقويم "، جامعة القاهرة، ١٩٩٩.

٣٩ — وهيب سمعان، رشدى لبيب : " دراسات فى المناهج "، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، ١٩٧٧.

#### ج - الكتب المعربة :

٤٠ — (W.A.E.A.) مقرهما الولايات المتحدة الأمريكية وهى اتحاد جمعيات

٤١ — توماس هوبكنز : " مكانة الفن فى التربية "، ترجمة لطفى محمد ذكى، دار المعارف، القاهرة، ١٩٦١.

٤٢ — جمعية تعليم الكبار الأمريكية ، الإشراف والاستشارة، ط ٢، ت: جابر عبد الحميد جابر، الهيئة المصرية العامة للكتاب، ١٩٧٨.

٤٣ — محمد عبد السلام أحمد ، لويس كامل مليكة : " مقياس ستانفورد بينيه للذكاء ، الصورة ل ع ، كراسة تعليمات ومعايير ونماذج تصحيح ، دار النهضة المصرية، القاهرة، ١٩٦٨.

٤٤ — نثنائيل كانتور: " المعلم وعملية التعليم والتعلم "، ترجمة حسن سلامة الفقى، فرنسيس عبد النور، كلية المعلمين بأسسوط، دار النهضة العربية، ١٩٨٧.

#### د - الرسائل العلمية :

٤٥ — أنطوان رحمه: " أثر الإعداد التربوى للمعلمين فى عملهم المدرسى ، دراسة تجريبية فى فاعلية الإعداد التربوى لمدرسى المرحلة

الإعدادية في سوريا ، رسالة دكتوراه، غير منشورة، كلية التربية،  
جامعة عين شمس، ١٩٧٨.

٤٦ — إيمان عبد الحكيم محمد الصافوري: " تصميم إستمارة تقييم أداء  
معلم الاقتصاد المنزلى فى ضوء كفايات التدريس "، رسالة ماجستير،  
غير منشورة، كلية التربية، جامعة حلوان، ١٩٨٩.

٤٧ — توفيق أحمد مرعى: " الكفايات الأدائية عند معلم المدرسة الابتدائية  
فى الأردن فى ضوء تحليل النظم واقتراح برامج لتطويرها "، رسالة  
دكتوراه، غير منشورة، كلية التربية، عين شمس، ١٩٨١.

٤٨ — ريحانة عبد السلام محمود شربى : " قياس فعالية برنامج مقترح  
لتدريب معلمات الاقتصاد المنزلى فى ضوء حاجاتهن المهنية، رسالة  
دكتوراه، غير منشورة، كلية التربية، جامعة حلوان، ١٩٩٢.

٤٩ — زينب محمد الشربىنى: " تقويم الإشراف على التربية العملية فى  
ميدان تدريس اللغة الإنجليزية "، رسالة ماجستير ، كلية التربية ، جامعة  
عين شمس، ١٩٧٧.

٥٠ — سهيلة أبو السعيد : " إعداد برامج لتنمية الكفايات التربوية لأعضاء  
هيئات التدريس بكليات المجتمع، الكليات المتوسطة لإعداد المعلمين فى  
الأردن "، رسالة دكتوراه، غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين  
شمس، ١٩٨٥.

٥١ — على موسى سليمان: " أهمية المهارات المرتبطة بالأسئلة لمعلمى  
التربية الفنية وارتباطها بتدريس وحدة تصميم بالمرحلة الإعدادية،  
رسالة ماجستير، غير منشورة، كلية التربية، جامعة حلوان، ١٩٨٦.

- ٥٢ — عيسى محمد الشربتى: " تصميم دليل مقترح لتوجيه معلم التربية الفنية بدولة البحرين فى ضوء الكفايات التدريسية "، رسالة ماجستير، غير منشورة، كلية التربية الفنية ، جامعة حلوان، ١٩٨٧.
- ٥٣ — فرماوى محمد فرماوى عمر: " تنوع مؤهلات معلمى التربية الفنية فى المرحلة الإعدادية وأثره فى العملية التعليمية "، رسالة ماجستير، كلية التربية الفنية، جامعة حلوان، ١٩٨٢.
- ٥٤ — ماجدة عباس سليم: " أثر التدريب على صياغة أهداف التدريس صياغة سلوكية على تدريس التربية الفنية "، كلية التربية، جامعة حلوان، رسالة ماجستير، غير منشورة، ١٩٨٢.
- ٥٥ — محمد سعيد أحمد عزمى: " دراسة تقييمية للبرنامج التربوى لإعداد معلم التربية الرياضية، رسالة ماجستير، غير منشورة، كلية التربية، جامعة الإسكندرية، ١٩٨٥.
- ٥٦ — محمد مصطفى زيدان: " بعض العوامل التى تؤثر فى الكفاية الإنتاجية فى العملية التعليمية "، رسالة دكتوراه، غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس، ١٩٧٢.
- ٥٧ — مديحة عمر لطفى جاد: " دراسة أساليب التوجيه للتربية الفنية بالمرحلة الإعدادية فى مصر لوضع دليل للمعلم "، رسالة دكتوراه، غير منشورة، كلية التربية، جامعة حلوان، ١٩٨٥.
- ٥٨ — مصطفى سويلم: " إعداد معلمى رياضيات فى معهد التأهيل التربوى فى الأردن على أساس الكفايات التعليمية "، رسالة ماجستير، غير منشورة، كلية التربية ، جامعة اليرموك، الأردن، ١٩٨٠.

٥٩ — مى عبد المنعم نور : " تصميم منهج للتربية الفنية للمرحلة الثانوية فى ضوء اتجاهات معاصرة للتربية الفنية "، رسالة ماجستير، غير منشورة، كلية التربية الفنية، جامعة حلوان، ١٩٩٤.

٦٠ — نهاد موسى القلماوى : " تصميم معيار لقياس نمو العملية التعليمية للمنهج الفنى فى طرق الطباعة اليدوية لطلبة كلية التربية الفنية "، رسالة دكتوراه، كلية التربية الفنية، جامعة حلوان، ١٩٩١.

### ٥- المقالات والبحوث العلمية:

٦١ — أحمد الخطيب : " بعض الكفايات التعليمية الأساسية اللازمة للمعلم العربى وانعكاساتها على المواد التعليمية المطبوعة لأغراض إعداد المعلمين وتربيتهم "، معهد التربية بالتعاون مع منظمة الأمم المتحدة هيئة ( اليونيسيف ) للأطفال ، المؤتمر الثالث لمديرى مشروعات تدريب المعلمين فى البلاد العربية الذى عقد فى بيروت فبراير ، عمان ١٩٧٨.

٦٢ — أحمد سيد محمد مرسى: " برنامج إرشادى لمعيدى كلية التربية الفنية جامعة حلوان القائمين بتدريس مقرر التربية الفنية الميدانية "، علوم وفنون، دراسات وبحوث ، المجلد الأول، العدد الثانى، إبريل ١٩٨٩.

٦٣ — أميرة توفيق : كلية التربية النوعية بالعباسية، جامعة عين شمس، ١٩٩٧.

٦٤ — سرية عبد الرزاق صدقى : " تقويم الأعمال الفنية للتلاميذ "، كلية التربية الفنية ، جامعة حلوان ، ١٩٨٦.

٦٥ - فاروق حمدي الفرا : " اتجاه الكفاءة والدور المستقبلي للمعلم " ، رسالة الخليج العربي ، الرياض ، العدد الرابع عشر ، ١٩٨٥ .

٦٦ - ليلي حسنى إبراهيم : " أسس تطوير برنامج التدريب فى ضوء الكفاءات لمعلم التربية الفنية بالتعليم الأساسى " ، كلية التربية الفنية ، جامعة حلوان ، ١٩٨٧ .

٦٧ - ليلي حسنى إبراهيم : " تقويم أداء طلاب الفرقة الرابعة بكلية التربية الفنية لبعض مهارات التدريس " ، دراسة ميدانية ، دراسات فى المناهج وطرق التدريس ، العدد الرابع ، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس ، كلية التربية ، جامعة حلوان ، يولييه ١٩٨٨ .

٦٨ - ماجدة عباس سليم : " دراسات وبحوث مؤتمر التعليم الأساسى الحاضر والمستقبل ، دراسة تحليلية لتقارير أساليب التقييم فى التربية الفنية والتي يستخدمها معلمو التعليم الأساسى " ، كلية التربية ، جامعة حلوان ، ١٩٨٦ .

٦٩ - مديحة عمر لطفى : " دراسات وبحوث مؤتمر التعليم الأساسى الحاضر والمستقبل ، دراسة تحليلية لتقارير المتابعة الميدانية كأسلوب لتوجيه المعلم " ، كلية التربية ، جامعة حلوان ، ١٩٨٦ .

## ثانيا : المراجع باللغة الإنجليزية :

1-Alkin, M.C. Ellet Jr., F.S.: "Development of Evaluation Models. In : Husen and Postleth Waite, (1985).

2-Alkin M.C. : " Evaluation : Who needs it who Cars ? " study. Edus. Eval. 1 (3) : 201 - 120, (1975).

- 3—Arnheim, Rudolf : “ Thoughts on Art Education, What is Disciplin Based Art Education ? ”, The Getty University Center for Education in the Art, Losangeles, (1990).
- 4—Art Educational Department State University College at Buffalo. (art teacher , Certification Programs, N.Y. (1979).
- 5—Bennet, T. Cliflard : “ The Preparation of Preservice Secondary Social Studies Teacher”, The High School Journal , Hill, North Carolina, Vol. 62, No. 5, Feb. (1979).
- 6—Bloom , B.S. et.al.: “ Handbook on Formative and Summative Evaluation of Student Learning ”, New York, Mc-Graw – Hill, U.S.A., (1971).
- 7—Borich, Gary D. : “ The Appraised of Teaching. Concepts & Process ”, Addison Wesley Publishing Co., (1977).
- 8—Cassel D. Burke and David R. Store, Aresearch Based Learning Prosses Model for Developing and Evaluating Teacher Education , Volume XXVI, Number 3/E 35 Fall, (1977).
- 9—Conant James : The Education of the American Teacher, London: Mc CRAW Hill Book Company , (1963).

- 10—Cooper, J.M. & Weber, : “ The Preparation of Presevice Secondary Social Studies Teacher ”, The High School Journal, Hill , North Carolina, Vol. 62, No. 5, Feb, (1979).
- 11—David, J.L. : Local Uses of Title I Evaluation. Educ. Eval. Policy Anal. 3 (1), (1981).
- 12 – Ecker, David, W. and Bcher, Terryl (1984) : Multiple Preception Analysis : Aconvergence Model for Evaluating Arts Education, Studies in Art Education, Vol. 25, (1984).
- 13– Eisner, E.W.: “ Educational Imagination on the Design and Evaluation of School Programs ”, Macmillan Publishing Co., Inc., New York, (1979).
- 14– Eisner, E.W.: “ Thoughts on an Agenda for Research and Development in Arts Education ”. In S.S. Madeja (ED) Arts and Aesth Etics: An Agenda for the Future , St. Louis, Mo: CEMREL , (1977).
- 15– Gene, E, Halle and Howard , Jonea Competency Based Education, Aprocess for the Improvement of Education. Rose Shine and furst , New Jersey, prentic Hull Inc., Englewood Cliffs, (1976).
- 16– Glassbery, Sally : “Sprinthall , Norman A.3 Student of Teacher Education” , V. 31, N.2, Mar, ABR., Umi, (1980).

- 17— Guba, EG. , Lincoln, J.S. : Effective Evaluation, Jossey, Bass, San Francisco, California, (1981).
- 18— Hale , Steve, (ACBTE) : “ Programme for Teacher Education ”, Journal of Teacher Education, Berkly Moc utchan, Publiching Corp, (1973).
- 19— Hall, Gene E. et.al. : “ Competency -based Teacher Education Process for the Improvement of Education ”, New Gersy Prentice Hall, (1976).
- 20— Hambleton, R.K. : Advances in Criteion Refernced Resting Technology In: Reynolds C, Gutkin T ( eds) ١٩٨٢ Handbook of School Psychology Wiley, New York, (1982).
- 21—Hittleman, Daniel R. A. : “ Model for ac.B.T.E. Preparation Program Teacher Education Forum ”, Vol. 4, No. 12, Arlington , Virginia, Document Production Service, ERIC Document Ed. 128307, (1976).
- 22— House, E.R. (1980) : Evaluation with Validity. Sage Beverly Hills, California , (1980).
- 23— Johonson David : “ Education Psychology ”, W.S.A. , Prentic Hall Inc., (1979).
- 24— Joint Committee on Standards for Educational Evaluation : Standards for Evaluations Programs of Educational Projects and Materials, Mc Graw – Hill, New York, (1981).



- 25— Joint Committee on Standards for Educational Evaluation : Standards for Evaluations of Educational Programs, Projects and Materials, Mc Graw- Hill, New York, (1981).
- 26— Kay, Patricia, M. : “ What Compereneies Shauld be Inchildin Cpbte Program ”, Washington of Colleges for Teachers Education one Upont Circlw Suit 610 .1989.
- 27— Mcneil, John D. Curriculum , A Comprehensive Inyrodution, 4<sup>th</sup> . Edition, Glenview : Scott, Foresman/ Little, Brown Higher Education, (1990).
- 28— Nagl , W. Marsalli : “ Some Effects of Student Teaching Patterns Upon Professional Attitudes ”, J. ED. RES. 52, (1959).
- 29— Patrick G. Souper , “About to teach , An Introduction to Method in Teaching Routledge and Kegan Paul, London and Boston, (1976).
- 30— R. Houston : “ Strategies and resources for Developing a Competency Based Teacher Education ”, Department, Allony, New York State Education an Certification and Multi State Constriction on Performance, Based Teacher Education , (1972).
- 31— Scriven , M. : The Methodology of Evaluation. In: State, R.E. (ed) (1967) Curriculum Evaluation American Educational Research Association (AERA)

Monograph Series Evaluation, No. ١. Rand McNally, Chicago, Illinois, (1967).

- 32— Scriven, M. : The Methodology of Evaluation. In: Tyler, R.W. Gagne, R.M., Scriven , M. (eds) , 1967 Perspectives of Curriculum Evaluation . Rand McNally, Chicago, Illinois, (1967).
- 33— Soar, R. Accountability n. : “ Assessment Problems and Possibilities ”, The Journal of Teacher Education, Vol. (4) , N. (3), (1974).
- 34— Social Studies Review, Teaching a Kills in the Social Studies, Vol. 16,. No.1,” Sacrmnt, California Published by C.C., SS 2203, 16, T.N Street.1984.
- 35— Stallings, J.A.: “ Learning to Look: A Handbook on classroom Observation and Teaching Models ”, Wads Worth, Belmont, California, (1977).
- 36— Stuffebeam, D.L. , Foley, W.J. : Gephpart, W.J. , Guba, E.G., Hammon, R.L., Merriman , H.O., Provus, M.M. : Educational’ Evaluation and Decision making. Peacock, Itasca, Illinois, (1971).
- 37— The California Statement of Teaching Competence, Issued by the California Council, on Teacher Education, (1964).

- 38— Tyler, R.W. : Basic Principles of Curriculum and Instruction. University of Chicago Press, Chicago, Illinois, (1950).
- 39— Wikkiams Edwinb : “ The Scribner – Bantam English Dictionary ”, New York-Charls Scribner, Sans, (1977).
- 40— Williams , L. Arnold & Brown, H. Max : “ Competency Based Curricula Another Perspective ” The Educational form, Akappa Delta Publication , Vol. XIIIV. No. 2, Jan, (1980).
- 41— Wilson, Eva: “ Ancient Egyptian Designs for Artists and Designs ”, Dover Publications, Inc., New York, (1925).
- 42— Worthen , B.R. and Sanders, J.R. : “ Educational Evaluation: Iheory and Praetice Worthington ”, Ohio Charles A., Chapter 3, (1973).



# ملاحق البحث

\*\*\*\*\*



نماذج لبعض بطاقات التقييم المستخدمة فى  
كليات التربية الفنية والتي تطبق فى تقييم  
مجال التربية الميدانية .





## ملحق ( ١ )

جامعة حلوان  
كلية التربية الفنية  
قسم المناهج وطرق التدريس

### مؤخر لتقويم الطالب المعلم من قبل المشرف

اسم الطالب المعلم : \_\_\_\_\_ اسم المدرسة : \_\_\_\_\_  
التاريخ : \_\_\_\_\_ الحصة : \_\_\_\_\_ الفصل : \_\_\_\_\_  
الموضوع : \_\_\_\_\_

م	عناصر التقويم	٤	٣	٢	١
١	المظهر العام ( الشكل - الملبس - الإتران الإنفعالى )				
٢	السمات الشخصية ( الصوت - الثقة بالنفس - السيطرة )				
٣	وضوح أهداف الدرس فى خطة التحضير				
٤	صحة وتسلسل خطوات تحضير الدرس				
٥	تهيئة التلاميذ بإسلوب متميز				
٦	ربط الدرس الحالى بالدروس السابقة				
٧	توضيح أهداف الدرس للتلاميذ				
٨	يثير إهتمام التلاميذ ويحافظ على هذه الإثارة				
٩	يستخدم طرق تدريس مناسبة ومتنوعة				
١٠	يستخدم وسائل تعليمية مناسبة ومتنوعة				
١١	الخط السبورى على مستوى متميز				
١٢	متمكن من مادته العلمية				
١٣	يربط الدرس وتطبيقاته بالبيئة المحلية للتلاميذ				
١٤	يستخدم إسلوب الأسئلة بكفاءة عالية				
١٥	يشرك التلاميذ فى تنفيذ الدرس				
١٦	حكيم فى إدارة الفصل وفى حل المشكلات السلوكية				

١	٢	٣	٤	عناصر التقويم	م
				التقويم الجيد لأهداف الدرس	١٧
				مدى تحقيق الأهداف المنشودة للدرس	١٨
				التجاوب مع زملائه	١٩
				تقبل التوجيهات والعمل بها من قبل المشرف	٢٠
				المواظبة على الحضور	٢١
				إحترام الأنظمة المدرسية	٢٢
				علاقته بإدارة المدرسة	٢٣
				علاقته بهيئة التدريس بالمدرسة	٢٤
				علاقته بزملائه من الطلاب المعلمين	٢٥
				المشاركة فى الأنشطة المدرسية	٢٦
				حرصه على حضور الحصص الإضافية	٢٧
				رغبته فى التعلم وتحسين مستواه العلمى والمهنى	٢٨
				الإستخدام الجيد للمعامل ومكتبة المدرسة	٢٩
				الإستخدام الجيد للوسائل التعليمية بالمدرسة	٣٠
				الإهتمام بتحضير الدروس ، والإلتزام بالمقرر الدراسى	٣١
				الأداء التدريسى المتميز	٣٢
				عدم إستخدام العنف والعقاب البدنى للتلاميذ	٣٣
				إتزان الشخصية والمظهر المتميز	٣٤
				قابلية النقد بصدر رحب	٣٥
				يستمتع للتوجيهات ويعمل بها	٣٦
				يتعاون فى تنفيذ بعض الجوانب الإدارية	٣٧
				يساهم فى حل مشكلات التلاميذ	٣٨
				مقبول من التلاميذ ولا يشتكون منه	٣٩
				مستقبله المهنى كمعلم	٤٠

اسم مدير المدرسة : \_\_\_\_\_  
الدرجة : \_\_\_\_\_  
التوقيع : \_\_\_\_\_  
التقدير : \_\_\_\_\_

## ملحق ( ٢ )

وزارة التعليم العالي  
كلية التربية النوعية بالدقى

### بطاقة تقديم أداء الطالب / المعلم فى التربية العملية للتربية الفنية

اسم الطالب : _____											اسم الأستاذ المشرف : _____										
اسم المدرسة : _____											اسم العضو المقيم : _____										
السنة الدراسية : _____											اسم الأستاذ الممتحن : _____										
نوع التدريب : منفصل <input type="checkbox"/> متصل <input type="checkbox"/> داخلى <input type="checkbox"/> خارجى <input type="checkbox"/>																					
بنود التقدير											الزيارات										
الدرجة الكلية											متوسط الدرجة										
١											٢										
٣											٤										
٥											٦										
٧											٨										
٩											١٠										
٥																					
الجانب الشخصى																					
* حسن المظهر																					
* حسن التصرف																					
* التعاون مع الزملاء وإدارة المدرسة																					
* الإستجابة للتوجيهات والعمل بها																					
* الإنتظام والإلتزام فى تأدية العمل																					
٥																					
الجانب الأدائى																					
* تحديد المفاهيم الفنية الأساسية																					
* تحديد وصياغة الأهداف																					
* تحديد الخامات والأدوات																					
* تحديد الأنشطة التعليمية																					
* تحديد معايير وأسس التقويم																					
١٥																					
تنفيذ التدريس																					
* تقديم الدروس بطريقة شيقة																					
* استخدام أساليب فعالة فى التدريس																					
* صحة محتوى المادة العلمية والفنية																					
* استخدام أنشطة تعليمية متنوعة																					
* إنهاء الدرس بطريقة تركز على المفاهيم الأساسية																					
٥																					
التقويم																					
* تطبيق المعايير																					
* إتاحة الفرصة للتقويم الذاتى																					
* تحديد جوانب القوة وأوجه القصور فى التدريس																					
* تكييف وتعديل عملية التدريس فى ضوء التغذية الراجعة التى يحصل عليها																					

ملحق ( ٣ )

بطاقة تقويم خطط دروس التربية الفنية للطالب / المعلم

مدى تواجدها		البيانات المراد ملاحظتها	
١	صفر		
		<b>البيانات الأولية</b> التاريخ : _____ الحصّة : _____ الفصل : _____ عدد التلاميذ : _____ الزمن : _____	١ ٢ ٣ ٤ ٥
١	٢	٣	<b>موضوع الدرس</b> واضح ١ محدد ٢
			<b>المفاهيم الأساسية والمصطلحات الجديدة</b> واضحة ١ محددة ٢ مرتبطة بأهداف الدرس ٣
			<b>الأهداف</b> مصاغة صياغة إجرائية ( فعل يصف سلوك المتعلم يمكن ملاحظته وقياسه والحكم عليه ) ١ واضحة ومحددة ( تصف نوع وكم السلوك ، لا يختلف على تفسيرها ) ٢ متنوعة ( تشمل مستويات مختلفة من المعرفة ) شاملة ( تشمل جوانب التعلم المختلفة المعرفية والوجدانية والمهارية ) ٣
			<b>المحتوى</b> وثيق الصلة بأهداف الدرس ١ يرتبط بالخبرات السابقة للتلميذ ٢ يرتبط بالمرحلة العمرية للتلميذ ويراعى فيه الفروق الفردية ٣

### تابع ملحق ( ٣ )

مستوى الأداء			الأداءات المراد ملاحظتها	
١	٢	٣		
			<p><b>التقويم</b></p> <p>١ يسأل أسئلة تقيس مستويات معرفية ( أثناء وبعد شرح الدرس )</p> <p>٢ يشخص نقاط القوة في إنتاج التلاميذ</p> <p>٣ يشخص نقاط الضعف في إنتاج التلاميذ</p> <p>٤ يدعم ما يظهر من نقاط قوة</p> <p>٥ يعالج ما يظهر من نقاط ضعف</p> <p>٦ يتحقق من ارتباط التلاميذ بالأهداف المحددة للدرس</p>	
			<p><b>الشخصية والمظهر العام</b></p> <p>١ يرتدى ثياباً لائقة</p> <p>٢ يعتد بنفسه ولا يتردد أثناء الحديث</p> <p>٣ يسلك سلوكاً متزاناً وغير متعال على التلاميذ</p> <p>٤ لا يتحيز لأحد التلاميذ أو بعضهم</p> <p>٥ يتروى عند مواجهة أية مشكلة داخل حجرة الدراسة ويحسن التصرف حيالها</p>	

## ملحق ( ٤ )

بطاقة ملاحظة لتقويم مظاهر من سلوك تدريس الطالب / المعلم أثناء

التيية المبدائية ( التيية الفنية )

اسم الطالب المعلم : \_\_\_\_\_ اسم المشرف : \_\_\_\_\_ التاريخ : \_\_\_\_\_  
اسم المدرسة : \_\_\_\_\_ المادة الدراسية : \_\_\_\_\_ الحصة : \_\_\_\_\_  
الصف والمرحلة : \_\_\_\_\_ زمن الملاحظة : \_\_\_\_\_ عدد التلاميذ : \_\_\_\_\_

الأداءات المراد ملاحظتها				مستوى الأداء		
				١	٢	٣
أسلوب التدريس						
١	يمهد للدرس بأسلوب يثير إهتمام التلاميذ					
٢	يعرض مادة الدرس بتتابع منطقي					
٣	يقدم مادة علمية سليمة					
٤	يعطى أمثلة وتطبيقات مستخدماً : (البيئة — التراث القومي والعالمي — أو أعمال من الفنانين المعاصرين ) بما يخدم فكرة موضوعه					
٥	يلوع في عرض أساليب التعبير الفني بما يتفق والفروق الفردية					
٦	يلوع في عرض طرق التعبير الفني ( في تناول الخامة )					
٧	يستخدم أساليب تدريس تناسب أوجه التعلم المتضمنة في الدرس					
٨	يستخدم أساليب تدريس تساعد على إيجابية التلاميذ ومشاركتهم في الموقف التعليمي					
٩	يوجه أسئلة شفوية متنوعة ( في مستوياتها ) كتقويم بنائي أثناء الدرس للجانب المعرفي					
١٠	يوجه أسئلة شفوية متنوعة ( في مستوياتها ) كتقويم بنائي أثناء الدرس للجانب الوجداني					
١١	يتقبل إجابات التلاميذ					
١٢	يعلق على إجابات التلاميذ					
١٣	يشجع التلاميذ على إبداء الرأي والمبادأة به					
١٤	يحترم وجهات نظر التلاميذ					
١٥	يلقى الدرس بصوت واضح					
١٦	يلقى الدرس بصوت متنوع النبرات					
١٧	يشرح المصطلحات والمفاهيم الجديدة في الدرس					
١٨	يشيع جواً من الألفة أثناء الدرس					
١٩	يعرض الدرس بسرعة تتناسب مع مستوى التلاميذ					
٢٠	ينتهي من الدرس في الوقت المحدد					

مستوى الأداء			الأداءات المراد ملاحظتها	
١	٢	٣		
			<p><b>إستخدام الوسائل التعليمية</b></p> <p>١ يستخدم الوسيلة التعليمية المناسبة لتحقيق أهداف الدرس</p> <p>٢ يستخدم مجموعة متنوعة من الوسائل</p> <p>٣ يعرض الوسيلة فى الوقت المناسب</p> <p>٤ يضع الوسيلة التعليمية فى مكان يراه الجميع</p> <p>٥ يراعى الإخراج الجيد للوسيلة</p> <p>٦ يخرج الوسيلة بشكل يناسب المرحلة العمرية للتلاميذ</p> <p>٧ يحجب الوسيلة عن أنظار التلاميذ بعد استخدامها</p> <p>٨ يتخير الوسيلة بشكل يناسب عدد التلاميذ</p> <p>٩ يتخير الوسيلة بشكل يناسب مكان العرض</p> <p>١٠ يقدم عروضاً توضيحية للمهارات الجديدة على التلاميذ</p>	
			<p><b>إستخدام الخامات والأدوات</b></p> <p>١ يتخير خامات تساعد على تحقيق أهداف الدرس</p> <p>٢ يتخير خامات مناسبة للمرحلة العمرية للتلاميذ</p> <p>٣ يستخدم الخامة إستخداماً جيداً</p> <p>٤ يتخير أدوات مناسبة للخامات المستخدمة</p> <p>٥ يتخير أدوات يتوفر فيها عنصر الأمان للتلاميذ</p> <p>٦ يتخير أدوات تناسب المرحلة العمرية للتلاميذ</p>	
			<p><b>متابعة التنفيذ العملى</b></p> <p>١ يوجه توجيهات جماعية للأخطاء الشائعة</p> <p>٢ يوجه توجيهاً فردياً للحالات الخاصة</p> <p>٣ يشجع النمط الخاص بكل تلميذ</p> <p>٤ يحترم إنتاج التلاميذ دون تدخل منه</p> <p>٥ المادة العلمية حديثة</p> <p>٦ المادة العلمية صادقة</p> <p>٧ يعنى بتوضيح معانى المصطلحات الجديدة</p> <p>٨ يشير إلى المراجع العلمية التى إعتد عليها فى تعريفاته ومصطلحاته</p>	

الأداءات المراد ملاحظتها				مدى تواجدها		
				١	٢	٣
<b>الطريقة</b>						
١	يذكر الطرق المناسبة للمحتوى					
٢	ينوع في اختياره للطرق المستخدمة لمواجهة الفروق الفردية للتلاميذ					
٣	يختار الطرق المناسبة للمرحلة العمرية للتلاميذ					
٤	يوضح التكامل بين الطريقة والوسيلة					
<b>خطة سير الدرس</b>						
١	مرحلة التهيئة مناسبة وتعمل على زيادة الدافعية في أول الدرس					
٢	يتبع التسلسل المنطقي في عرض مراحل الدرس					
٣	يوزع الزمن المتاح لكل مرحلة بما يناسبها					
<b>استخدام الخامات والأدوات</b>						
١	يذكر أهمية إختيار الأدوات وعلاقتها بتحقيق الهدف					
٢	يوضح إمكانات مختلفة للخامة					
٣	يوضح التناول الجديد للخامة					
٤	يوضح مدى مناسبة الأدوات للخامات التي يختارها					
<b>التقويم</b>						
١	يضع أسئلة متنوعة مرتبطة بأهداف الدرس					
٢	يوضح الأدوات المراد ملاحظتها في إنتاج التلاميذ					
٣	يوضح نقاط القوة والضعف في إنتاج التلاميذ مرتبطاً بالأهداف					
٤	يشرك التلاميذ في عملية التقويم					
٥	يوجه التلاميذ لنشاط مرتبط بالدرس					
٦	يقترح للتلاميذ نشاطاً تمهيدياً للدرس القادم					
<b>الإخراج الجمالي للدفتر</b>						
١	يتضح أسلوبه الفني الأصيل في الإخراج العام للدفتر					
٢	يتخير نظاماً خاصاً به يعبر عن قدرته في التصميم لتنظيم بيانات التحضير بشكل يؤكد على أسلوبه الفني					
٣	تتضح القدرة الفنية في الإخراج الكتابي للدرس من حيث الإيقاع المتنوع في الكفاءة ، إختيارات الألوان ، إختيار الرموز المساعدة					



## ملحق ( ٥ )

### استمارة تقويم درس (\*)

اسم طالب التدريب : \_\_\_\_\_ الصف الدراسي : \_\_\_\_\_  
المدرسة : \_\_\_\_\_ الموضوع : \_\_\_\_\_  
التاريخ : \_\_\_\_\_ مشاهدة رقم ( )

— يلاحظ أن المربع ( ٥ ) يعني درجة نهائية تتدرج تنازلياً حتى المربع ( ١ ) الذي يعني درجة واحدة .  
— بعد استكمال جميع بنود الاستمارة تجمع قيم المربعات وتسجل في المربع المخصص في نهاية الاستمارة .

٥	٤	٣	٢	١	١ — المهارة في إعطاء التعليمات والإرشادات
٥	٤	٣	٢	١	٢ — المهارة في تغيير درجة الصوت وتناغمه
٥	٤	٣	٢	١	٣ — المهارة في ملاحظة وإدراك الانتباه
٥	٤	٣	٢	١	٤ — المهارة في ضبط التلاميذ وحجرة الدراسة
٥	٤	٣	٢	١	٥ — المهارة في تقسيم وتوسيع زمن الحصة
٥	٤	٣	٢	١	٦ — المهارة في إضفاء حيويته على حجرة الدراسة
٥	٤	٣	٢	١	٧ — المهارة في جذب وكمب إنتباه التلاميذ للدرس
٥	٤	٣	٢	١	٨ — المهارة في تخطيط الدرس
٥	٤	٣	٢	١	٩ — المهارة في التمهيد والعرض
٥	٤	٣	٢	١	١٠ — المهارة في الشرح والتفسير
٥	٤	٣	٢	١	١١ — المهارة في تخصيص وتوزيع وتكييف الأسئلة لتلائم التلاميذ
٥	٤	٣	٢	١	١٢ — المهارة في التعرف على الصعوبات التي تواجه التلاميذ
٥	٤	٣	٢	١	١٣ — المهارة في استخدام التلميحات
٥	٤	٣	٢	١	١٤ — المهارة في تشجيع الإجابات الصحيحة
٥	٤	٣	٢	١	١٥ — المهارة في إنكار والإستعانة وإستخدام المعينات التعليمية
٥	٤	٣	٢	١	١٦ — المهارة في إستخدام السبورة وحسن تخطيطها
٥	٤	٣	٢	١	١٧ — المهارة في التقويم المستمر
٥	٤	٣	٢	١	١٨ — المهارة في إكساب التلاميذ الأسلوب العلمى
٥	٤	٣	٢	١	١٩ — المهارة في جذب وتشجيع التلاميذ للمشاركة فى المناقشة
٥	٤	٣	٢	١	٢٠ — المهارة فى توجيه نشاطات التلاميذ والإشراف عليها

( \* ) يلاحظ إستخدام إستمارة الإشراف ( ملحق ٦ ) مع إستمارة تقويم الدرس

## ملحق ( ٦ )

### استمارة الإشراف

" ملاحظات وتوجيهات مشرف التدريب "

الصفات الشخصية : ( المظهر العام — القدرة على التصرف — المحافظة  
على المواعيد — إتباع النظم )

المهارات التدريسية :

معيّنات التدريس : ( ملائمتها للموضوع وتنوعها — حسن إستخدامها —  
الإبداع والإبتكار )

التربية السلوكية : ( أثر الطالب المعلم فى تربية تلاميذه سلوكياً — التمسك بالقيم  
الروحية والخلقية — إكساب الاتجاهات والعادات الحميدة )

العلاقات والأنشطة : ( أسلوب التعامل مع تلاميذه والزملاء وإدارة المدرسة —  
علاقته فى أنشطة المدرسة داخلها وخارجها )

النمو المهني : ( تقبل النقد ومدى الإستفادة من التوجيهات — القدرة على  
إدراك نواحي الضعف والقوة )

## ملحق ( ٧ )

### تقرير عن زيارة صنية للطالب / المعلم

اسم الطالب : \_\_\_\_\_ رقمه : \_\_\_\_\_  
التخصص : \_\_\_\_\_ المنطقة التعليمية : \_\_\_\_\_ المدرسة : \_\_\_\_\_  
الصفة : \_\_\_\_\_ الصف والشعبة : \_\_\_\_\_  
الدرس : \_\_\_\_\_ تاريخ الزيارة : \_\_\_\_\_ رقم الزيارة : \_\_\_\_\_  
الزائر : \_\_\_\_\_ الوظيفة : \_\_\_\_\_

م	المهارات التعليمية التعليمية	التقويم				
		ممتاز	جيد جداً	جيد	متوسط	ضعيف
	أولاً : مهارة التخطيط والإعداد للدرس					
١	يحدد أهدافاً أدائية واضحة وقابلة للقياس					
٢	يلوع في الأهداف التعليمية					
٣	يحدد الوسائل والأنشطة التعليمية المناسبة					
٤	يحدد المفاهيم والمهارات الأساسية للدرس					
٥	يبين أساليب التقويم التي سيوظفها في الدرس					
	ثانياً : مهارات تنفيذ الدرس					
٦	يستخدم تهيئة حافزة ملائمة					
٧	يوظف الخبرات والمعلومات السابقة للتعلم الجديد					
٨	يستخدم لغة سليمة أثناء الشرح والمناقشة					
٩	يطرح أسئلة متنوعة بما في ذلك الأسئلة المثيرة للتفكير					

م	المهارات التعليمية التعليمية	التقويم — م				
		ممتاز	جيد جداً	جيد	متوسط	ضعيف
١٠	ينوع فى الأنشطة التعليمية التعليمية					
١١	يشرك التلاميذ فى المناقشات والتطبيقات العملية					
١٢	يستخدم وسائل تعليمية متنوعة					
١٣	يقدم تغذية راجعة مناسبة للتلاميذ					
١٤	يراعى الفروق الفردية للتلاميذ					
١٥	يربط المادة التعليمية بحياة التلاميذ وواقعهم					
١٦	يظهر قدرة على ضبط الصف					
١٧	يظهر إتقاناً للمادة العلمية التى يدرسها					
١٨	يحدد الواجبات البيئية للتلاميذ					
	ثالثاً : مهارة التقويم					
١٩	يستخدم التقويم المرحلى فى الحصص					
٢٠	يربط التقويم الختامى بالأهداف المخططة					

نقاط القوة لدى الطالب / الطالبة

— ١

— ٢

— ٣

النقاط التى يتوجب على الطالب / الطالبة تحسينها وتطويرها :

— ١

— ٢

— ٣

- ١٧٦ -  
ملحق ( ٨ )

رأى عضو لجنة التحكيم		مستوى الأداء					عناصر الملاحظة
غير مهم	مهم	لا يمكن ملاحظته	١	٢	٣	٤	
							<p>أولاً : فى الإعداد للدرس</p> <p>( أ ) الإعداد الكتابى</p> <p>١ - الأخذ بالإسلوب العلمى فى إعداد الدروس من حيث :</p> <p>( أ ) الدقة ، التنظيم ، تخطيط الوحدة المتكاملة ( الخطة ) .</p> <p>( ب ) تسلسل الخبرات ، التسلسل المنطقى فى تحضير الدرس</p> <p>٢ - الإستفادة بأهداف المادة الواردة من الوزارة فى تحديد أهداف الخطط أو أهداف الدروس</p> <p>٣ - تحديد أهداف الدروس بحيث يمكن تحقيقها فى نهاية الدروس .</p> <p>٤ - إحتواء الأهداف على ( المفاهيم والإتجاهات والمهارات ) .</p> <p>٥ - تناول أهداف الدرس بجانيبه :</p> <p>( أ ) الفنى ( القيم الفنية المختلفة : لون ، شكل ، فراغ ، مساحة .. إلخ )</p> <p>( ب ) التربوى ( الإلتناء للجماعة وإحترام العمل اليدوى .. إلخ ) .</p>

رأى عضو لجنة التحكيم		مستوى الأداء				عنصر الملاحظة
غير مسهم	مهم	لا يمكن ملاحظته	١	٢	٣	٤
						<p>٦ — ملائمة الموضوع لتحقيق أهداف الدرس ( إمكانية تحقيق الموضوع لأهداف الدرس بجانبية التربوى والفنى ) .</p> <p>٧ — إختيار الخامات الملائمة لتحقيق أهداف الدرس .</p> <p>٨ — إستغلال خامات البيئة فى الدرس .</p> <p>٩ — إختيار الوسائل التعليمية وملائمتها لتحقيق أهداف الدرس .</p> <p>( نوع الوسيلة ومستوى الإخراج الفنى للوسيلة .. إلخ ) .</p> <p>١٠ — الإستفادة بالمراجع العلمية فى تحضير الدروس .</p> <p>( ب ) الإعداد المكانى :</p> <p>١١ — الإهتمام بإعداد المكان حسب إمكانات المدرسة من حيث :</p> <p>( أ ) النظافة وترتيب أماكن عمل التلاميذ .</p>

رأى عضو لجنة التحكيم		مستوى الأداء				عنصر الملاحظة	
غير مهم	مهم	لا يمكن ملاحظته	١	٢	٣		٤
							( ب ) تهيئة جو العمل ببعض الأعمال الفنية . ( ج ) إعداد الخامات والأدوات : * تجهيز وإعداد الخامات والأدوات العمل اللازم لتحقيق أهداف الدرس . * تجهيز وإعداد الوسائل التعليمية للعرض .
<p>ملاحظات يرى عضو لجنة التحكيم إضافتها لهذا الجانب :</p> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>							

رأى عضو لجنة التحكيم		مستوى الأداء					عنصر الملاحظة
غير مهم	مهم	لا يمكن ملاحظته	١	٢	٣	٤	
							<p>ثانياً : فى موقف التدريس</p> <p>( ١ ) إختيار وإستخدام طرق التدريس</p> <p>١ — ملائمة طرق التدريس لموضوع الدرس ، وأهدافه ودرجة فعاليتها .</p> <p>( طرق حل المشكلات وتمثيل الأدوار وخطوات هاربرت .. إلخ ) .</p> <p>٢ — نوع وتتابع خطوات الدرس ( التدرج من السهل إلى الصعب ومن المحسوس إلى المجرد ومن المعلوم إلى المجهول ) .</p> <p>٣ — إستخدام الأسئلة والحوار مستوى الأسئلة وإثارتها لتفكير التلاميذ .</p> <p>٤ — طريقة وتوقيت الوسائل التعليمية .</p> <p>٥ — تنوع الأنشطة التعليمية .</p> <p>٦ — تنظيم شرح مادة الدرس من حيث :</p> <p>( ترابطها ووضوحها ومناسبتها لمستوى التلاميذ العقلى والفنى ) .</p> <p>٧ — تفسير المصطلحات الفنية حسب مستوى تلاميذ الفصل .</p>



رأى عضو لجنة التحكيم		مستوى الأداء					عنصر الملاحظة
غير مهم	مهم	لا يمكن ملاحظته	١	٢	٣	٤	
							<p>٨ — المرونة فى تنفيذ الخطة المعدة للدرس .</p> <p>( ب ) تطبيق الأسس النفسية والتربوية فى توجيه المعلم :</p> <p>٩ — إثارة إنتباه وإهتمام التلاميذ بالدرس وتشويقهم لمتابعة .</p> <p>١٠ — يساعد التلاميذ على فهم الموضوع ويثير حماسهم للعمل .</p> <p>١١ — تنظيم مادة الدرس وفقاً لخصائص الإدراك والتعلم عند التلاميذ .</p> <p>١٢ — إشترك التلاميذ فى الدرس .</p> <p>١٣ — تقبل إستجابات التلاميذ غير التقليدية وتعزيزها ( تقبل رسوم وأفكار التلاميذ غير التقليدية وتشجيعها ) .</p> <p>١٤ — الإهتمام بحاجات التلاميذ وإستخدامها فى تشويقهم للدرس .</p> <p>١٥ — مراعاة الفروق بين التلاميذ ( الإهتمام بملاحظتها والتعرف عليها وتكييف التعليم مع المتفوقين والمتوسطين والضعاف ) .</p>

رأى عضو لجنة التحكيم		مستوى الأداء				عناصر الملاحظة
غير مهم	مهم	لا يمكن ملاحظته	١	٢	٣	٤
						<p>١٦ — ربط مادة الدرس بحاجات التلاميذ وخبراتهم وبيئتهم وحياتهم وتوضيح فوائدها .</p> <p>١٧ — يتقبل ويبنى أساليب التعبير الفنى المتنوعة لدى التلاميذ .</p> <p>( الإسلوب التعبيري والواقعي والتجريدى والتشخيصى .. إلخ ) .</p> <p>١٨ — المحافظة على حماس التلاميذ وتشجيعهم أثناء العمل .</p> <p>١٩ — معاملته للتلاميذ ( عطوف ) وغير متعال لا يميز بين التلاميذ فى المعاملة ) .</p> <p>( ج ) تفاعله مع التلاميذ :</p> <p>٢٠ — يهتم بالتعرف على حاجات وميول وإتجاهات تلاميذه ويستجيب لها .</p> <p>٢١ — يستمع لتساؤلات تلاميذه ويجيب عنها بإهتمام .</p> <p>٢٢ — يقدم إقتراحات مختلفة لإسلوب العمل ولا يلزم التلاميذ بإسلوب محدد فى العمل الفنى .</p> <p>٢٣ — يشرك التلاميذ فى العملية التعليمية وفى حل مشكلات العمل .</p>

رأى عضو لجنة التحكيم		مستوى الأداء					عنصر الملاحظة
غير مهم	مهم	لا يمكن ملاحظته	١	٢	٣	٤	
							<p>٢٤ — يعطى للتلاميذ حرية الحركة والحديث دون إخلال بنظام الفصل .</p> <p>٢٥ — يسمح للتلاميذ بالإشتراك فى تقييم أعمالهم .</p> <p>٢٦ — يتيح للتلاميذ الوقت الكافى للتعبير والإنهماك فى العمل الفنى .</p> <p>٢٧ — يسمح بالضحك والدعابة التى لا تخل بجو العمل .</p> <p>٢٨ — يعرف تلاميذه الهدف من الدرس والمطلوب منه ولو بشكل غير مباشر .</p>
<p>ملاحظات يرى عضو لجنة التحكيم إضافتها لهذا الجانب :</p> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>							

رأى عضو لجنة التحكيم		مستوى الأداء					عنصر الملاحظة
غير مهم	مهم	لا يمكن ملاحظته	١	٢	٣	٤	
							<p>ثالثاً : بعد الإنتهاء من الدرس</p> <p>١ — إهتمام المدرس بتقويم أعمال التلاميذ بعد إنتهاء العمل .</p> <p>( وضع تقديرات ووضع درجات والإحتفاظ ببعض الأعمال الجيدة .. إلخ ) .</p> <p>٢ — تحقيقه للأهداف التى رسمها فى إعداد الدرس .</p> <p>٣ — يتضح فى أعمال تلاميذه سماتهم الشخصية .</p> <p>٤ — تمتاز أعمال تلاميذه بروح التعبير الإبتكارى والقيم الجمالية .</p> <p>٥ — يسجل المدرس تقويماً ذاتياً عن درسه ( عوامل النجاح والفشل فى الدرس ونتائجه بشكل عام ) .</p>

رأى عضو لجنة التحكيم		مستوى الأداء					عنصر الملاحظة
		لا يمكن ملاحظته	١	٢	٣	٤	
غير مهم	مهم						٦ — يضع مقترحات للدروس التالية تساعده على تحسين تدريسه وتحقيق أهداف الوحدة التدريسية .
<p>* أى ملاحظة أخرى يرى الملاحظ إضافتها حول أداء المعلم :</p> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>							
<p>* ملاحظات يرى عضو لجنة التحكيم إضافتها لهذا الجانب :</p> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>							

## ملحق ( ٩ )

بطاقة ملاحظة لتقويم أداء الطلاب / المعلمين  
لبعض مهارات التدريس فى التربية الفنية الميدانية

بيانات عامة : \_\_\_\_\_  
اسم المدرسة : \_\_\_\_\_ الصف الدراسى : \_\_\_\_\_  
زمن الحصة : \_\_\_\_\_ نوع الدرس : \_\_\_\_\_

الدرجة			العلامة	أنماط السلوك المراد ملاحظتها
صفر	١	٢		
				<p>أولاً : مهارة التخطيط والإعداد :</p> <p>١ — يصوغ الأهداف الفنية بطريقة إجرائية محددة .</p> <p>٢ — يحدد الموضوع فى ضوء الهدف من الدرس</p> <p>٣ — يوضح المفاهيم الفنية الأساسية للدرس .</p> <p>٤ — يفسر المصطلحات الواردة فى الهدف من الدرس .</p> <p>٥ — يتضمن التخطيط كيفية تقديم الدرس .</p> <p>٦ — يتضمن التخطيط عرض الموضوع من الزاوية الفنية .</p> <p>٧ — تحليل المضمون الفنى للوسائل التعليمية .</p> <p>٨ — يحدد أساليب التوجيه .</p> <p>٩ — يحدد أساليب التقويم الجماعى والفردى .</p> <p>١٠ — يعد الخامات والأدوات اللازمة والمناسبة .</p>

الدرجة			العلامة	أنماط السلوك المراد ملاحظتها
صفر	١	٢		
				<p>١١ — يعد الوسائل التعليمية المناسبة لتحقيق الهدف .</p> <p>١٢ — يعرض الوسيلة في المكان المناسب وبطريقة جيدة .</p> <p>ثانياً : مهارة التطبيق :</p> <p>١ — يعرض الموضوع من الزاوية الفنية بطريقة جذابة وشائقة .</p> <p>٢ — يتضمن الشرح مفاهيم فنية أساسية صحيحة</p> <p>٣ — يستخدم المدرس أساليب مختلفة لمساعدة التلميذ على فهم مضمون القيم الفنية .</p> <p>٤ — يقدم المدرس نماذج جيدة ومتعددة من الأعمال الفنية المرتبطة بالهدف من الدرس .</p> <p>٥ — يقدم المدرس نماذج طبيعية تساعد على توضيح القيم الفنية .</p> <p>٦ — يقوم المدرس بتحليل الأعمال الفنية المعروضة .</p> <p>٧ — يشرح القيم الفنية الإبتكارية في ضوء أهداف الدرس .</p> <p>٨ — يقدم تعليمات وتوجيهات واضحة ومحددة نحو استخدام الخامات والأدوات .</p> <p>٩ — يستخدم المدرس التوجيهات المناسبة لبعض المشكلات الفنية والتقنية .</p> <p>١٠ — ينوع المدرس أساليب التوجيه الفردي والجماعي ، ليتناسب مع مستوى القدرات الفردية</p>

الدرجة			العلامة	أنماط السلوك المراد ملاحظتها
صفر	١	٢		
				<p>ثالثاً : مهارة التقويم :</p> <p>١ — يدرك المدرس مستويات الفروق الفردية في التعبير الفني .</p> <p>٢ — يلم بسيكولوجية فنون الأطفال والمراهقين .</p> <p>٣ — تقيم نتائج التلاميذ في ضوء بعض المعايير العامة .</p> <p>٤ — يعدد أساليب التقويم من خلال عرض النتائج الفنية .</p> <p>٥ — يحلل نتائج التلاميذ في ضوء أهداف الدرس</p> <p>٦ — يحدد مستويات النتائج ويبصر التلاميذ بها .</p> <p>٧ — يوضح نقاط الضعف والقسوة من حيث التعبير الفني .</p> <p>٨ — يوضح طرق العلاج لبعض جوانب الضعف في بعض النتائج الفنية .</p> <p>٩ — يشجع التلاميذ على المشاركة في تقويم أعمالهم .</p> <p>١٠ — يعرض النتائج منتقاه من أعمال التلاميذ تشجيعاً لهم .</p>

المجموع الكلي بالدرجات =

المجموع الكلي بالحروف =

توقيع المشرف ( ) توقيع الناظر ( )



## ملحق رقم ( ١٠ )

ترتيب الجوانب المختلفة فى شخصية الطالب / المعلم تقديراً  
لأدائه وتقييمه

- التقييم ، ويتضمن :
  - تطبيق المعايير .
  - إتاحة الفرصة للتقييم الذاتى .
  - تحديد أماكن القوة وأوجه القصور فى التدريس .
  - تكيف وتعديل عملية التدريس فى ضوء التغذية الراجعة التى يحصل عليها .
- المعارض ، وتتضمن :
  - طريقة العرض للمنتج الفنى وكيفية إخراجه .
  - تنسيق الأعمال الفنية مع باقى الزملاء .
  - مدى حداثة الفكرة المنفذة وإستغلال الخامات الجديدة .
- الطريقة ، وتتضمن :
  - يذكر الطرق المناسبة للمحتوى .
  - ينوع فى إختياره للطرق المستخدمة لمواجهة الفروق الفردية للتلاميذ .
  - يختار الطرق المناسبة للمرحلة العمرية للتلاميذ .
  - يوضح التكامل بين الطريقة والوسيلة .
- الإخراج الجمالى للدفتر ، ويتضمن :
  - الإسلوب الفنى الأصيل فى الإخراج العام للدفتر .
  - يتخير نظاماً خاصاً به يعبر عن قدرته الفنية فى التصميم لتنظيم بيانات التحضير بشكل يؤكد على أسلوبه الفنى .

— القدرة الفنية فى الإخراج الكتابى للدرس من حيث الإيقاع المتنوع والكتابة وإختيار الألوان ، وإختيار الرموز المساعدة .

• الجانب الشخصى ، ويتضمن :

— حسن المظهر .

— حسن التصرف .

— التعاون مع زملاء وإدارة المدرسة .

— الإستجابة للتوجيهات والعمل بها .

• الجانب الأدائى ، ويتضمن :

— تحديد المفاهيم الفنية الأساسية .

— تحديد وصياغة الأهداف .

— تحديد الخامات والأدوات .

— تحديد الأنشطة التعليمية .

— تحديد معايير وأسس التقييم .

• تنفيذ الدرس ، ويتضمن :

— تقديم الدروس بطريقة شيقة .

— استخدام أساليب فعالة فى التدريس .

— صحة محتوى المادة العلمية والفنية .

— استخدام أنشطة تعليمية متنوعة .

— إنهاء الدرس بطريقة تركز على المفاهيم الأساسية .

## ملحق ( ١١ )

بند الإتفاق فى التقييم	عدد المحكمين المتفقين فى البند	تخصص المحكم
( ١ ) الجانب الشخصى ويتضمن : حسن المظهر وحسن التصرف والتعاون مع الزملاء والمدرسة والإستجابة للتوجيهات والعمل بها .	٩ على أن يوضع هذا البند فى المرتبة الأولى فى أهميته للتقييم .	د / قسم الأشغال الفنية - أ.م.د / قسم النقد والتزويق الفنى - أ.د / قسم أشغال المعادن - د / قسم الطباعة - د / أصول التربية الفنية بقسم علوم التربية الفنية - د / قسم أشغال المعادن - م . د / قسم التصميمات الزخرفية - أ . د / قسم أشغال الخشب .
( ٢ ) الإخراج الجمالى للدفتر ويتضمن الأسلوب الأصيل - وتخيره لنظم خاص به يعبر عن قدرته الفنية وأسلوبه الفنى والقدرة الفنية فى الإخراج الكتابى واختيار الألوان والرموز .	٤ على أن يوضع هذا البند فى المرتبة الأولى فى أهميته للتقييم .	مدرس تربية فنية - د / قسم الرسم والتصوير - د / قسم أشغال فنية - د / قسم الطباعة .

بند الإتفاق فى التقييم	عدد المحكمين المتفقين فى البند	تخصص المحكم
( ٣ ) الطريقة وتتضمن : إختياره الطرق المناسبة للمرحلة العمرية وإختياره للطرق المستخدمة وتنوعها لمواجهة الفروق الفردية وتوضيحه للتكامل بين الطريقة والوسيلة .	٦ على أن يوضع هذا البند فى المرتبة الرابعة فى أهميته للتقييم .	د / قسم أشغال فنية — د / قسم أشغال الخشب — د / قسم الطباعة قسم أصول التربية الفنية بقسم علوم التربية الفنية — د / قسم أشغال المعادن — موجه تربية فنية .
( ٤ ) الجانب الأدائى ويتضمن : تحديد المفاهيم الأساسية وتحديد صياغة الأهداف — تحديد الخامسات والأدوات والأنشطة التعليمية وتحديد معايير وأسس التقييم .	٦ على أن يوضع هذا البند فى المرتبة الأولى فى أهميته للتقييم .	د / قسم أشغال ( نسيج ) — د / قسم النحت — موجه عام بوزارة التربية والتعليم — موجه أول تربية فنية — موجه أول تربية فنية — موجه أول تربية فنية .
( ٥ ) تنفيذ الدرس ويتضمن : تقديم الدروس بطريقة شيقة وإستخدام أساليب فعالة فى التدريس وصحة محتوى المادة	٧ على أن يوضع هذا البند فى المرتبة الثانية فى أهميته للتقييم .	د / قسم أشغال ( نسيج ) د / قسم أشغال فنية — موجه تربية فنية — د / قسم النحت — موجه أول تربية فنية — موجه أول

بند الاتفاق فى التقييم	عدد المحكمين المتفقين فى البند	تخصص المحكم
العلمية واستخدام أنشطة تعليمية — وإنهاء الدرس بطريقة تركز على المفاهيم الأساسية .		تربية فنية — موجه أول تربية فنية .
( ٦ ) التقييم ويتضمن : تطبيق المعايير وإتاحة الفرصة للتقييم الذاتى — تحديد أماكن القوى وأوجه القصور — وتعديل عملية التدريس .	٨ على أن يوضع هذا البند فى المرتبة السادسة فى أهميته للتقييم .	قسم أشغال المعادن — موجه عام تربية فنية — د / قسم أشغال فنية ( طباعة ) — موجه أول تربية فنية — موجه أول تربية فنية — د / أشغال المعادن و ( قسم أشغال فنية ) شعبة معادن — د / قسم التصميمات الخزفية
( ٧ ) المعارض وتتضمن : طريقة العرض للمنتج — تنسيق الأعمال الفنية — مدى حداثة الفكرة المنفذة واستغلال الخامات الجديدة .	٣ على أن يوضع هذا البند فى المرتبة الأولى فى أهميته للتقييم .	د / علم نفس بقسم علوم التربية الفنية — مدرس تربية فنية — د / قسم التعبير المجسم تخصص خزف .



## ملحق رقم ( ١٢ )

بطاقة لتقييم أداء الطالب / المعلم  
في مجال التربية الميدانية  
- قبل التعديل

\*\*\*\*\*







## الأستاذ الدكتور /

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته وبعد .....

تقوم الباحثة / عبير صفوت عبد الفتاح بإعداد بحث ، للحصول على درجة الماجستير فى المناهج وطرق التدريس بكلية التربية الفنية ، وعنوانه " دراسة الأساليب السائدة فى تقييم طلاب التربية الفنية الميدانية كمدخل لبناء معيار موضوعى لتقييمهم " .

وقد استلزم البحث وضع استبيان يقدم لخبراء التربية الفنية ، من أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية الفنية ويهدف الاستبيان إلى التعديل بالحذف أو الإضافة لبنود بطاقة التقييم المعدة من قبل الباحثة لملاحظة وتقييم جوانب أداء طالب التربية الميدانية داخل حجرة الدراسة .

وقبل تطبيق البطاقة ، ورغبة فى التحقيق من صدقها ، تعرض على لجنة من الأساتذة المتخصصين لمعرفة أهمية وصحة كل بند من البنود الواردة بها .

وتتقدم الباحثة بخالص الشكر والعرفان بالجميل لسيادتكم لما تقدمونه من آراء ومقترحات عن هذه البطاقة .

مع خالص الشكر

عبير صفوت عبد الفتاح



معايير لتقييم أداء الطالب / المعلم في مجال التربية الفنية الميدانية

بكلية التربية الفنية

مستوى الأداء		عنصر التقييم
(١)	—	
		<p>أولاً : الجانب الشخصي</p> <p>١ — أن يكون حسن المظهر .</p> <p>٢ — أن يكون لائق في مظهره كمعلم .</p> <p>٣ — أن يكون منضبطاً في الحضور .</p> <p>٤ — أن يكون مطيعاً لهيئة الإشراف .</p> <p>٥ — أن يتعاون مع زملائه وإدارة المدرسة .</p> <p>٦ — أن يتميز بقوة الشخصية .</p> <p>٧ — أن يكون لديه خلفية ثقافية تتيح له الفرصة لإجابة على أى تساؤل من التلميذ .</p> <p>٨ — أن يتقبل النقد بصدر رحب .</p> <p>٩ — أن يسلك سلوكاً متزن وملتزم .</p> <p>١٠ — أن يكون فادراً على تحمل المسؤولية .</p> <p>١١ — أن يتسم بالمرونة والتكيف .</p> <p>١٢ — أن يكون سليم من الناحية النفسية والبدنية .</p> <p>ثانياً : جانب التخطيط للدرس :</p> <p>أ ) مقدمة الدفتر :</p> <p>١ — أن يحتوى دفتر التحضير على منهج المرحلة .</p> <p>٢ — أن يحتوى دفتر التحضير على ملخص لطبيعة المرحلة والفروق الفردية .</p>

مستوى الأداء	عنصر التقييم	
( ١ )	—	
		<p>٣ — أن يحتوى دفتر التحضير على أهداف المرحلة .</p> <p>٤ — أن يحتوى دفتر التحضير على البيئة التعليمية .</p> <p>ب ( البيانات العامة :</p> <p>١ — أن يسجل الطالب / المعلم تاريخ اليوم .</p> <p>٢ — أن يسجل الطالب / المعلم رقم الحصة .</p> <p>٣ — أن يسجل الطالب / المعلم رقم الفصل .</p> <p>٤ — أن يسجل الطالب / المعلم عدد التلاميذ .</p> <p>ج ( الهدف :</p> <p>١ — أن يكون الهدف محدد وواضح ويمكن قياسه .</p> <p>٢ — أن يحتوى على قيمة فنية وعنصر فنى .</p> <p>٣ — أن يحتوى الهدف على الخامة المستخدمة .</p> <p>٤ — أن يحتوى الهدف على تسمية للمنتج الفنى .</p> <p>٥ — أن يلائم الهدف الموضوع .</p> <p>٦ — أن يمكن تحقيق الهدف فى الزمن المخصص للحصة .</p> <p>٧ — أن يراعى الطالب / المعلم العمر العقلى ( مستوى ) التلاميذ .</p> <p>٨ — أن تشمل أهداف الدرس جوانب التعلم المختلفة ( المعرفية ، الوجدانية ، المهارية ) .</p>

مستوى الأداء		عناصر التقييم
(١)	—	
		<p>د ( الموضوع :</p> <p>١ — أن يناسب الموضوع المستوى العقلى للتلاميذ .</p> <p>٢ — أن يلائم الموضوع الخامة المستخدمة لتنفيذه .</p> <p>٣ — أن يستخدم الطالب / المعلم عناصر تشويق لعرض الدرس .</p> <p>٤ — أن يرتبط الموضوع بالبيئة المحيطة بالتلاميذ .</p> <p>هـ ( تحديد المفاهيم الفنية :</p> <p>١ — أن يستخدم الطالب / المعلم الأسلوب العلمى فى تناوله للمفاهيم .</p> <p>٢ — أن يتحرى الدقة فى جمع المعلومات .</p> <p>٣ — أن يذكر الطالب / المعلم المراجع المستخدمة .</p> <p>٤ — أن يتدرج من السهل إلى الصعب فى تناوله للمفهوم .</p> <p>٥ — أن يقوم بترتيب المادة العلمية بما يتناسب وقدرات التلاميذ العقلية .</p> <p>٦ — أن يراعى الدقة الفنية فى تفسير المصطلح .</p> <p>٧ — أن يتمكن من تبسيط المصطلح الفنى بما يناسب استيعاب التلاميذ .</p>

مستوى الأداء		عنصر التقييم
( ١ )	—	
		<p>و ( الوسائل التعليمية :</p> <p>١ — أن تكون الوسيلة التعليمية مناسبة لتحقيق الهدف</p> <p>٢ — أن تكون الوسيلة التعليمية ملائمة لعرض الموضوع .</p> <p>٣ — أن تكون الوسيلة التعليمية مرتبطة بالبيئة المحيطة بالتلاميذ .</p> <p>٤ — أن تكون الوسيلة التعليمية على مستوى جيد من الإخراج الفني .</p> <p>٥ — أن تكون الوسيلة التعليمية متنوعة بقدر لا يحدث تشتيت للتلاميذ .</p> <p>٦ — أن يقوم الطالب / المعلم بإعداد نموذج جيد للمنتج وعرضه كوسيلة .</p> <p>٧ — أن يتخير الطالب / المعلم الوسيلة التعليمية بشكل يناسب عدد التلاميذ .</p> <p>٨ — أن يستخدم الطالب / المعلم وسائل تعليمية منظمة ومرتبطة وفقاً لخطوات الدرس .</p> <p>٩ — أن يتمرن على الدرس أولاً قبل تدريسه .</p> <p>س ( الخامات والأدوات :</p> <p>١ — أن تساعد الطالب / المعلم على تحقيق أهداف الدرس .</p> <p>٢ — أن تلائم الخامة الموضوع المراد تنفيذه .</p>

مستوى الأداء		عنصر التقويم
(١)	—	
		<p>٣ — أن تلائم الأداء الموضوع المراد تنفيذه .</p> <p>٤ — أن يستفيد الطالب / المعلم من الخامات المحيطة ببيئة التلاميذ .</p> <p>٥ — أن تتناسب الخامة العمر الزمنى .</p> <p>٦ — أن تتناسب الأداة العمر الزمنى .</p> <p>٧ — أن يتخير الطالب / المعلم أدوات يتوافر فيها عنصر الأمان للتلاميذ .</p> <p>٨ — أن يستفيد الطالب / المعلم من إمكانات الخامة المستخدمة .</p> <p>ح ( الإخراج الفنى لدفتر التحضير :</p> <p>١ — أن يتخير الطالب / المعلم أسلوب فنى فى عرض مادته العلمية .</p> <p>٢ — أن يراعى الطالب / المعلم الإخراج الجمالى والتربوى لدفتر التحضير .</p> <p>٣ — أن يقدم الطالب / المعلم طريقة واضحة لعرض الوسائل التعليمية الخاصة بالدفتر .</p> <p>٤ — أن يكون دفتر الطالب / المعلم منظم ومتدرج فى تقديم مادة الدرس .</p>

مستوى الأداء		عنصر التقييم
( ١ )	—	
		<p>ثالثاً : تنفيذ الدرس :</p> <p>١ — أن يعد الطالب / المعلم قاعة الدرس تبعاً لإمكانات المدرسة .</p> <p>٢ — أن يقوم الطالب / المعلم بتوفير الإضاءة المناسبة لعمل التلاميذ سواء كانت طبيعية أو صناعية .</p> <p>٣ — أن يعد الطالب / المعلم المكان بحيث يمكن لجميع التلاميذ رؤيته أثناء التدريس .</p> <p>٤ — أن يقسم موضوع الدرس إلى مراحل مترابط وتتكامل بشكل منطقي .</p> <p>٥ — أن يعرض الدرس بأسلوب يثير إهتمام التلاميذ .</p> <p>٦ — أن يستخدم الطالب / المعلم طرق التدريس المختلفة .</p> <p>٧ — أن يتبع التسلسل المنطقي في عرض مراحل الدرس .</p> <p>٨ — أن يشيع جواً من الألفة أثناء الدرس .</p> <p>٩ — أن يعرض الدرس بسرعة تتناسب مع مستوى التلاميذ .</p> <p>١٠ — أن يعرض المفاهيم بطريقة تناسب مستوى التلاميذ .</p> <p>١١ — أن يعرض المصطلحات بطريقة تناسب مستوى التلاميذ .</p>



مستوى الأداء	عنصر التقييم	
( ١ )	—	
		<p>١٢ — أن يعرف أهداف الدرس ويحققها بإسلوب مبسط .</p> <p>١٣ — أن يعرض الوسيلة التعليمية فى وقت مناسب .</p> <p>١٤ — أن يحجب الوسيلة التعليمية عن أنظار التلاميذ بعد إستخدامها .</p> <p>١٥ — أن يراعى زمن عرض الوسيلة التعليمية أثناء التدريس .</p> <p>١٦ — أن يقوم بإجراء البيان العملى بطريقة تناسب عمر التلميذ .</p> <p>١٧ — أن يقوم بتوزيع الخامات على التلاميذ .</p> <p>١٨ — أن يقوم بتوزيع الأدوات على التلاميذ .</p> <p>١٩ — أن يقوم بعملية التقويم ( تعديل السلوك ) أثناء التدريس .</p> <p>٢٠ — أن يطرح الأسئلة على التلاميذ للتأكد من فهمهم للدرس .</p> <p>٢١ — أن يراعى الفروق الفردية بين التلاميذ فى الإستيعاب .</p> <p>٢٢ — أن يلخص مضمون الدرس .</p> <p>٢٣ — أن يكون لديه القدرة على توصيل المعانى والإنفعالات من خلال تلميحات غير لفظية ( حركات اليد والأصابع — والحركة داخل الفصل )</p>

مستوى الأداء	عنصر التقييم	
(١)	—	
		<p>٢٤ — أن يتيح للتلاميذ الوقت الكافي للتعبير والإنهماك في العمل الفني .</p> <p>٢٥ — أن يحافظ على حماس التلاميذ أثناء الدرس .</p> <p>٢٦ — أن لا يتحيز لتلميذ دون الآخر .</p> <p>٢٧ — أن يكون لديه خلفية ثقافية تتيح له الفرصة للإجابة على أى تساؤل من التلاميذ .</p> <p>٢٨ — أن يجيد إدارة الحوار والمناقشة وإثارة التساؤلات .</p> <p>٢٩ — أن ينهى الدرس بتسلسل منطقي وفي الوقت المحدد له .</p> <p>٣٠ — التقييم :</p> <p>أ — أن يقوم الطالب / المعلم بمقارنة الإنتاج الفني بهدف الدرس المحدد مسبقا .</p> <p>ب — أن يشجع الطالب / المعلم النمط الفني الخاص بكل تلميذ .</p> <p>ج — أن يوضح الطالب / المعلم نقاط القوى والضعف في إنتاج التلميذ .</p> <p>د — أن يسأل الطالب / المعلم أسئلة تقيس مستوى التلميذ بعد التعلم .</p> <p>هـ — أن يشرك الطالب / المعلم التلاميذ في حل بعض مشكلات العمل .</p>

مستوى الأداء	عنصر التقييم	
(١)	—	
		<p>و — أن يقوم الطالب / المعلم بعملية التقييم الذاتى .</p> <p>رابعاً : المعرض الفنى :</p> <p>١ — أن يعد الطالب / المعلم مكان لعرض الإنتاج الفنى للتلاميذ حسب الإمكانيات المتاحة للمدرسة .</p> <p>٢ — أن يقوم الطالب / المعلم بعرض الوسائل التعليمية المستخدمة فى الدرس مع إنتاج التلاميذ .</p> <p>٣ — أن يقوم الطالب / المعلم بتنسيق الأعمال الفنية فى المعرض بالإشتراك مع التلاميذ .</p> <p>٤ — أن يقوم الطالب / المعلم بعمل إخراج فنى جيد .</p> <p>٥ — أن يقوم الطالب / المعلم بعمل بطاقات دعوة للمعرض المقام .</p> <p>٦ — أن يقوم الطالب / المعلم بتنظيم مكان العرض وتنظيفه بعد إنتهاء المعرض .</p>
<p>ملاحظات يرى عضو لجنة التحكيم إضافتها .</p> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>		



## ملحق رقم ( ١٣ )

معيّار لتقييم أداء الطالب / المعلم  
في مجال التربية الميدانية  
- بعد التعديل

\*\*\*\*\*





معيّار تقييم الطالب / المعلم بالفرقة الخامسة  
فى مادة التربية الفنية الميدانية

اسم الطالب / المعلم : \_\_\_\_\_

اسم المدرسة : \_\_\_\_\_

فترة التمرين : نقد ، منفصل ، متصل \_\_\_\_\_

اسم / عضو لجنة التقييم : \_\_\_\_\_

مشرف ، ممتحن داخلى ، ممتحن خارجى

المجموع الكلى للدرجات : \_\_\_\_\_

مع خالص الشكر





مستوى الأداء		عناصر التقييم
(١)	—	
		<p>أولاً : الجانب الشخصى</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>١ — أن يكون لائق فى مظهره كمعلم .</li> <li>٢ — أن يكون منضبطاً فى الحضور .</li> <li>٣ — أن يستجيب لتوجيهات المشرف .</li> <li>٤ — أن يتعاون مع زملائه .</li> <li>٥ — أن يتعاون مع إدارة المدرسة .</li> <li>٦ — أن يكون لديه خلفية ثقافية تتيح له الفرصة لإجابة على أى تساؤل من التلميذ .</li> <li>٧ — أن يتقبل النقد بصدر رحب .</li> <li>٨ — أن يسلك سلوك متزن وملتزم .</li> <li>٩ — أن يكون قادراً على تحمل المسؤولية .</li> <li>١٠ — أن يتسم بالمرونة والتكيف .</li> </ol> <p>ثانياً : جانب التخطيط للدرس :</p> <p>(١) مقدمة دفتر التحضير :</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>١ — أن يحتوى دفتر التحضير على منهج المرحلة .</li> <li>٢ — أن يحتوى دفتر التحضير على أهداف المرحلة .</li> <li>٣ — أن يحتوى دفتر التحضير على ملخص لطبيعة المرحلة والفروق الفردية .</li> <li>٤ — أن يحتوى دفتر التحضير على البيئة التعليمية .</li> </ol>

مستوى الأداء		عنصر التقييم
(١)	—	
		<p>٥ — أن يحتوى دفتر التحضير على تخطيط للوحدات التدريسية .</p> <p>ب ( البيانات العامة :</p> <p>١ — أن يسجل الطالب / المعلم تاريخ اليوم .</p> <p>٢ — أن يسجل الطالب / المعلم رقم الحصة .</p> <p>٣ — أن يسجل الطالب / المعلم رقم الفصل .</p> <p>٤ — أن يسجل الطالب / المعلم عدد التلاميذ .</p> <p>ج ( الهدف :</p> <p>١ — أن يكون الهدف محدد .</p> <p>٢ — أن يكون الهدف واضح .</p> <p>٣ — أن يمكن قياسه .</p> <p>٤ — أن يحتوى على قيمة فنية .</p> <p>٥ — أن يحتوى على عنصر فنى .</p> <p>٦ — أن يحتوى الهدف على الخامة المستخدمة .</p> <p>٧ — أن يذكر فى الهدف المصدر المستوحى منه .</p> <p>٨ — أن يحتوى الهدف على تسمية للمنتج الفنى .</p> <p>٩ — أن يلائم الهدف الموضوع .</p> <p>١٠ — أن يمكن تحقيق الهدف فى الزمن المخصص للحصة .</p>

مستوى الأداء		عناصر التقويم
( ١ )	—	
		<p>١١ — أن يراعى الطالب / المعلم العمر العقلى ( مستوى ) للتلاميذ والسمات الفنية للمرحلة.</p> <p>١٢ — أن تشمل أهداف الدرس جوانب التعلم المختلفة ( المعرفية ، الوجدانية ، المهارية ) .</p> <p>د ( الموضوع :</p> <p>١ — أن يناسب الموضوع المستوى العقلى للتلاميذ .</p> <p>٢ — أن يرتبط الموضوع بحاجات وميول التلاميذ .</p> <p>٣ — أن يلائم الموضوع الخامة المستخدمة لتنفيذه .</p> <p>٤ — أن يناسب الموضوع المرحلة العمرية للتلميذ .</p> <p>٥ — أن يناسب الموضوع نوع الجنس .</p> <p>٦ — أن يرتبط الموضوع بالبيئة المحيطة بالتلاميذ .</p> <p>٧ — أن يتناسب الموضوع مع زمن الحصّة المحدد له</p> <p>هـ ( تحديد المفاهيم الفنية :</p> <p>١ — أن يكون ملما بالمصطلحات الفنية التى تدرس .</p> <p>٢ — أن يستخدم الطالب / المعلم الأسلوب العلمى فى تناوله للمفاهيم .</p> <p>٣ — أن يتحرى الدقة فى جمع المعلومات .</p> <p>٤ — أن يستفيد من المراجع العلمية الحديثة .</p> <p>٥ — أن يتدرج من السهل إلى الصعب فى تناوله للمفهوم .</p>

مستوى الأداء	عناصر التقييم	
( ١ )	—	
		<p>٦ — أن يقوم بترتيب المادة العلمية بما يتناسب وقدرات التلاميذ العقلية .</p> <p>٧ — أن يراعى الدقة الفنية في تفسير المصطلح .</p> <p>٨ — أن يتمكن من تبسيط المصطلح الفني بما يناسب إستيعاب التلاميذ .</p> <p>و ( الوسائل التعليمية :</p> <p>١ — أن تكون الوسيلة التعليمية مناسبة لتحقيق الهدف</p> <p>٢ — أن تكون الوسيلة التعليمية ملائمة لعرض الموضوع .</p> <p>٣ — أن تكون الوسيلة التعليمية مرتبطة بالطريقة .</p> <p>٤ — أن يجرب الطالب / المعلم الوسيلة التعليمية قبل إستخدامها ، وكذلك الموضوع .</p> <p>٥ — أن تكون الوسيلة التعليمية مرتبطة بالبيئة المحيطة بالتلاميذ .</p> <p>٦ — أن تكون الوسيلة التعليمية على مستوى جيد من الإخراج الفني .</p> <p>٧ — أن يستخدم الطالب / المعلم وسائل تعليمية منظمة ومرتبطة وفقا لخطوات الدرس .</p> <p>٨ — أن تكون الوسيلة التعليمية متنوعة بقدر لا يحدث تشتيت للتلاميذ .</p>

مستوى الأداء	عنصر التقييم	
(١)	—	
		<p>٩ — أن تكون الوسيلة التعليمية سهلة يمكن للتلميذ إستيعابها وفهمها .</p> <p>١٠ — أن تكون الوسيلة التعليمية فى مكان يمكن لجميع التلاميذ رؤيتها .</p> <p>١١ — أن يقوم الطالب / المعلم بإعداد نموذج جيد للمنتج وعرضه كوسيلة .</p> <p>١٢ — أن يتخير الطالب / المعلم الوسيلة التعليمية بشكل يناسب عدد التلاميذ .</p> <p>س ( الخامات والأدوات :</p> <p>١ — أن تساعد الطالب / المعلم على تحقيق أهداف الدرس .</p> <p>٢ — أن تلائم الخامة الموضوع المراد تنفيذه</p> <p>٣ — أن تلائم الأداء الموضوع المراد تنفيذه .</p> <p>٤ — أن يستفيد الطالب / المعلم من الخامات المحيطة ببيئة التلاميذ .</p> <p>٥ — أن تتناسب الخامة طبيعة الجنس .</p> <p>٦ — أن تتناسب الخامة العمر الزمنى .</p> <p>٧ — أن تتناسب الآداة طبيعة الجنس .</p> <p>٨ — أن تتناسب الآداة العمر الزمنى .</p> <p>٩ — أن يتخير الطالب / المعلم أدوات يتوافر فيها عنصر الأمان للتلاميذ .</p>

مستوى الأداء	عنصر التقييم	
( ١ )	—	
		<p>١٠ — أن يستعين الطالب / المعلم بإمكانات الخامة المستخدمة .</p> <p>ح ( الإخراج الفني لدفتر التحضير :</p> <p>١ — أن يتخير الطالب / المعلم أسلوب خاص يعبر به عن قدرته الفنية .</p> <p>٢ — أن يقوم الطالب / المعلم بتنظيم المادة العلمية بطريقة فنية .</p> <p>٣ — أن يراعى الطالب / المعلم الإخراج الجمالى والتربوى لدفتر التحضير .</p> <p>٤ — أن يقدم الطالب / المعلم طريقة واضحة لعرض الوسائل التعليمية الخاصة بالدفتر .</p> <p>٥ — أن يكون دفتر الطالب / المعلم منظم ومتدرج فى تقديم مادة الدرس .</p> <p>ثالثاً : تنفيذ الدرس :</p> <p>١ — أن يعد الطالب / المعلم قاعة الدرس تبعاً لإمكانات المدرسة .</p> <p>٢ — أن يقوم الطالب / المعلم بتوفير الإضاءة المناسبة لعمل التلاميذ سواء كانت طبيعية أو صناعية .</p> <p>٣ — أن يعد الطالب / المعلم المكان بحيث يمكن لجميع التلاميذ رؤيته أثناء التدريس .</p>

مستوى الأداء		عنصر التقييم
(١)	—	
		<p>٤ — أن يقسم موضوع الدرس إلى مراحل تترابط وتتكامل بشكل منطقي .</p> <p>٥ — أن يعرض الدرس بأسلوب يثير إهتمام التلاميذ .</p> <p>٦ — يستثير تفكير التلاميذ باستخدام طريقة طرح الأسئلة .</p> <p>٧ — أن يبدأ بإثارة المناقشة والحوار مع التلاميذ .</p> <p>٨ — أن يربط بين أسئلته المطروحة والخبرات السابقة للتلاميذ .</p> <p>٩ — أن يتبع التسلسل المنطقي في عرض مراحل الدرس .</p> <p>١٠ — أن يشيع جواً من الألفة أثناء الدرس .</p> <p>١١ — أن يعرض الدرس بالسرعة التي تتناسب مع مستوى التلاميذ .</p> <p>١٢ — أن يعرض المفاهيم والمصطلحات بطريقة تناسب مستوى التلاميذ .</p> <p>١٣ — أن يعرف أهداف الدرس ويحققها بأسلوب مبسط .</p> <p>١٤ — أن يعرض الوسيلة التعليمية في وقت مناسب .</p> <p>١٥ — أن يحجب الوسيلة التعليمية عن أنظار التلاميذ بعد إستخدامها .</p>

مستوى الأداء		عناصر التقويم
( ١ )	—	
		<p>١٦ — أن يراعى زمن عرض الوسيلة التعليمية أثناء التدريس .</p> <p>١٧ — أن يقوم بإجراء البيان العملى بطريقة تناسب عمر التلاميذ .</p> <p>١٨ — أن يقوم بتوزيع الخامات على التلاميذ .</p> <p>١٩ — أن يقوم بتوزيع الأدوات على التلاميذ .</p> <p>٢٠ — أن يقوم بعملية التقويم ( تعديل السلوك ) أثناء التدريس .</p> <p>٢١ — أن يطرح الأسئلة على التلاميذ للتأكد من فهمهم للدرس .</p> <p>٢٢ — أن يراعى الفروق الفردية بين التلاميذ فى الإستيعاب .</p> <p>٢٣ — أن يلخص مضمون الدرس .</p> <p>٢٤ — أن يكون لديه القدرة على توصيل المعانى والإنفعالات من خلال تلميحات غير لفظية ( حركات اليد والأصابع — والحركة داخل الفصل ) .</p> <p>٢٥ — أن يتيح للتلاميذ الوقت الكافى للتعبير والإنهماك فى العمل الفنى .</p> <p>٢٦ — أن يحافظ على حماس التلاميذ أثناء الدرس .</p> <p>٢٧ — أن لا يتحيز للتلميذ دون الآخر .</p>



مستوى الأداء	عناصر التقييم	
( ١ )	—	
		<p>٢٨ — أن يكون لديه خلفية ثقافية تتيح له الفرصة للإجابة على أى تساؤل من التلاميذ .</p> <p>٢٩ — أن يجيد إدارة الحوار والمناقشة وإثارة التساؤلات .</p> <p>٣٠ — أن ينهى الدرس بتسلسل منطقي .</p> <p>٣١ — أن ينهى الدرس فى الوقت المحدد له .</p> <p>٣٢ — أن يقوم بالإشتراك مع التلاميذ فى تنظيم وتنظيم المكان بعد الإنتهاء من العمل .</p> <p>رابعاً — التقييم :</p> <p>أ — أن يقوم الطالب / المعلم بمقارنة الإنتاج الفنى بهدف الدرس المحدد مسبقاً .</p> <p>ب — أن يشجع الطالب / المعلم النمط الفنى الخاص بكل تلميذ .</p> <p>ج — أن يوضح الطالب / المعلم نقاط القوى والضعف فى إنتاج التلاميذ .</p> <p>د — أن يسأل الطالب / المعلم أسئلة تقيس مستوى التلاميذ بعد التعلم .</p> <p>هـ — أن يشرك الطالب / المعلم التلاميذ فى حل بعض المشكلات العمل .</p> <p>و — أن يقوم الطالب / المعلم بعملية التقييم الذاتى .</p>

مستوى الأداء	عنصر التقويم	
( ١ )	—	
		<p>س — أن يشجع الطالب / المعلم التلاميذ على نقد أنفسهم والمدرس وتقبل النقد بروح رياضية .</p> <p>خامسا : المعرض الفني :</p> <p>١ — أن يعد الطالب / المعلم مكان لعرض الإنتاج الفني للتلاميذ حسب الإمكانيات المتاحة للمدرسة .</p> <p>٢ — أن يراعى الطالب / المعلم الأصول الفنية و التربوية لطريقة عرضه للإنتاج الفني .</p> <p>٣ — أن يقوم الطالب / المعلم بعرض الوسائل التعليمية المستخدمة في الدرس مع إنتاج التلاميذ .</p> <p>٤ — أن يقوم الطالب / المعلم بتنسيق الأعمال الفنية في المعرض بالإشتراك مع التلاميذ .</p> <p>٥ — أن يقوم الطالب / المعلم و التلميذ بعمل إخراج فني جيد لأعمال التلاميذ بالإشتراك معهم .</p> <p>٦ — أن يقوم الطالب / المعلم بعمل بطاقات دعوة للمعرض المقام .</p> <p>٧ — أن يقوم الطالب / المعلم بتنظيم مكان العرض وتنظيفه بعد إنتهاء المعرض .</p>
ملاحظات يرى عضو لجنة التحكيم إضافتها .		

متوسطات درجات المجموعة الأولى  
عدد طلاب المجموعة ١٢

عناصر التقييم	مقيم ١	مقيم ٢	مقيم ٣
الجانب الشخصي	٦,٥٠	٦,٦٧	٦,٥٨
مقدمة دفتر التحضير	٣,٥٠	٣,٥٠	٣,٥٠
البيانات العامة	٣,٤٢	٣,٤٢	٣,٣٣
الهدف	٧,١٧	٧,٢٥	٧,٠٨
الموضوع	٣,٩٢	٤,١٠	٤,٢٥
تحديد المفاهيم الفنية	٤,٠٨	٤,١٠	٤,٢٥
الوسائل التعليمية	٧,٠٨	٧,٠٨	٦,٩٢
الخامات و الأدوات	٦,٩٢	٦,٩٢	٦,٨٣
الإخراج الفني لدفتر التحضير	٣,٢٥	٣,٢٥	٣,٢٥
تنفيذ الدرس	٢١,٥٠	٢١,٣٣	٢١,٠٠
التقييم	٣,٨٣	٣,٨٣	٣,٨٣
المعرض الفني	٣,١٧	٣,١٧	٣,١٧
المجموع الكلي	٧٤,٣٣	٧٤,٤٢	٧٤,٠٠

متوسطات درجات المجموعة الثانية  
عدد طلاب المجموعة ٨

عناصر التقييم	مقيم ١	مقيم ٢	مقيم ٣
الجانب الشخصي	٦,٧٥	٧,٠٠	٦,٥٠
مقدمة دفتر التحضير	٣,٥٠	٣,٧٥	٣,٧٥
البيانات العامة	٣,٠٠	٣,٠٠	٣,٠٠
الهدف	٨,٠٠	٨,٢٥	٧,٧٥
الموضوع	٤,٥٠	٤,٧٥	٤,٧٥
تحديد المفاهيم الفنية	٤,٢٥	٤,٧٥	٤,٧٥
الوسائل التعليمية	٧,٥٠	٨,٠٠	٧,٧٥
الخامات و الأدوات	٧,٢٥	٧,٢٥	٧,٢٥
الإخراج الفني لدفتر التحضير	٣,٠٠	٣,٠٠	٣,٠٠
تنفيذ الدرس	٢٢,٢٥	٢٢,٥٠	٢٢,٢٥
التقييم	٤,٥٠	٤,٥٠	٤,٥٠
المعرض الفني	٣,٧٥	٣,٧٥	٣,٧٥
المجموع الكلي	٧٨,٢٥	٨٠,٥٠	٧٩,٠٠

متوسطات درجات المجموعة الثالثة  
عدد طلاب المجموعة ١١

عناصر التقييم	مقيم ١	مقيم ٢	مقيم ٣
الجانب الشخصي	٧,١١	٧,١١	٧,١١
مقدمة دفتر التحضير	٣,٨٩	٣,٨٩	٣,٨٩
البيانات العامة	٣,٨٩	٣,٨٩	٣,٨٩
الهدف	٨,٦٧	٨,٦٧	٨,٥٦
الموضوع	٥,٠٠	٥,٠٠	٤,٧٨
تحديد المفاهيم الفنية	٥,٤٤	٥,٤٤	٤,٨٩
الوسائل التعليمية	٨,١١	٨,١١	٨,٠٠
الخامات و الأدوات	٧,٢٢	٧,٢٢	٧,٢٢
الإخراج الفني لدفتر التحضير	٣,٤٤	٣,٤٤	٣,٤٤
تنفيذ الدرس	٢٣,٧٨	٢٣,٧٨	٢٣,٧٨
التقييم	٤,٦٧	٤,٦٧	٤,٦٧
المعرض الفني	٤,٠٠	٤,٠٠	٤,٠٠
المجموع الكلى	٨٥,٢٢	٨٥,٢٢	٨٤,٢٢

متوسطات درجات المجموعة الرابعة  
عدد طلاب المجموعة ٨

عناصر التقييم	مقيم ١	مقيم ٢	مقيم ٣
الجانب الشخصي	٨,٨٣	٨,٨٣	٩,٣٣
مقدمة دفتر التحضير	٤,٦٧	٤,١٧	٤,٦٧
البيانات العامة	٤,٠٠	٣,٣٣	٤,٠٠
الهدف	١٠,٦٧	١٠,٣٣	١١,٠٠
الموضوع	٦,١٧	٦,٠٠	٦,٨٣
تحديد المفاهيم الفنية	٦,٥٠	٦,٦٧	٧,٥٠
الوسائل التعليمية	١٠,٠٠	١٠,٣٣	١١,١٧
الخامات و الأدوات	٩,٥٠	٨,٦٧	٩,٨٣
الإخراج الفني لدفتر التحضير	٤,٦٧	٤,٣٣	٤,٨٣
تنفيذ الدرس	٢٨,٥٠	٢٧,٠٠	٢٩,٥٠
التقييم	٦,٣٣	٦,٠٠	٧,٠٠
المعرض الفني	٦,٦٧	٦,١٧	٦,٦٧
المجموع الكلى	١٠٦,٥٠	١٠١,٨٣	١١٢,٣٣

متوسطات درجات المجموعة الخامسة  
عدد طلاب المجموعة ١٠

عناصر التقييم	مقيم ١	مقيم ٢	مقيم ٣
الجانب الشخصي	٩,١٨	٨,٦٤	٩,٠٩
مقدمة دفتر التحضير	٤,٦٤	٤,٧٣	٤,٠٩
البيانات العامة	٤,٠٠	٤,٠٠	٣,٩١
الهدف	١١,٠٠	١١,٠٠	١٠,٧٣
الموضوع	٦,٤٥	٦,١٨	٦,٣٦
تحديد المفاهيم الفنية	٧,٢٧	٧,١٨	٦,٨٢
الوسائل التعليمية	١٠,٣٦	١٠,٢٧	١٠,٠٠
الخامات و الأدوات	٩,٤٥	٩,٦٤	٩,٤٥
الإخراج الفني لدفتر التحضير	٤,٨٢	٤,٥٥	٤,٢٧
تنفيذ الدرس	٢٨,٧٣	٢٨,٨٢	٢٧,٩١
التقييم	٦,٥٥	٦,٠٠	٦,٠٩
المعرض الفني	٦,٥٥	٦,٦٤	٦,٣٦
المجموع الكلي	١٠٩,٠٠	١٠٧,٦٤	١٠٥,٠٩

متوسطات درجات المجموعة السادسة  
عدد طلاب المجموعة ١١

عناصر التقييم	مقيم ١	مقيم ٢	مقيم ٣
الجانب الشخصي	٧,٦٨	٧,٦٥	٧,٧٢
مقدمة دفتر التحضير	٤,٠٤	٤,٠١	٣,٩٨
البيانات العامة	٣,٦٦	٣,٥٣	٣,٦٣
الهدف	٩,١٠	٩,١٠	٩,٠٢
الموضوع	٥,٢١	٥,١٩	٥,٣٩
تحديد المفاهيم الفنية	٥,٥١	٥,٦١	٥,٦٤
الوسائل التعليمية	٨,٦١	٨,٧٦	٨,٧٧
الخامات و الأدوات	٨,٠٧	٧,٩٤	٨,١٢
الإخراج الفني لدفتر التحضير	٣,٨٤	٣,٧١	٣,٧٦
تنفيذ الدرس	٢٤,٩٥	٢٤,٦٩	٢٤,٨٩
التقييم	٥,١٨	٥,٠٠	٥,٢٢
المعرض الفني	٤,٨٣	٤,٧٤	٤,٧٩
المجموع الكلي	٩٠,٦٦	٨٩,٩٢	٩٠,٩٣

متوسطات درجات المجموعة السابعة  
عدد طلاب المجموعة ١٢

عناصر التقييم	مقيم ١	مقيم ٢	مقيم ٣
الجانب الشخصي	٧,٥٠	٧,٩٠	٦,٩٠
مقدمة دفتر التحضير	٤,٥٠	٤,٣٠	٤,٤٠
البيانات العامة	٢,٥٠	٣,٠٠	٤,٠٠
الهدف	١٠,٣٥	١٠,٦٨	١٠,٢٠
الموضوع	٥,٠٠	٤,٨٠	٥,١٠
تحديد المفاهيم الفنية	٧,٢٠	٧,٢٠	٧,٣٠
الوسائل التعليمية	٩,٨٥	٩,٩٩	١٠,١٠
الخامات و الأدوات	٩,٤٥	٩,٥٤	٩,٦٠
الإخراج الفني لدفتر التحضير	٤,٣٠	٤,٥٠	٤,٤٠
تنفيذ الدرس	٢٩,٣٠	٢٩,٠٠	٢٩,٢٣
التقييم	٦,٥٠	٦,٧٠	٦,٤٠
المعرض الفني	٦,٤٤	٦,٣٨	٦,٥١
المجموع الكلي	١٠٣,٨٩	١٠٣,٩٩	١٠٤,١٤

متوسطات درجات المجموعة الثامنة  
عدد طلاب المجموعة ٩

عناصر التقييم	مقيم ١	مقيم ٢	مقيم ٣
الجانب الشخصي	٨,٣٥	٨,٦٠	٨,٧١
مقدمة دفتر التحضير	٤,١٠	٤,٢٠	٤,٣٥
البيانات العامة	٤,٧٠	٥,٠٠	٥,١٠
الهدف	١١,٠٠	١٠,٥٠	١٠,٦٧
الموضوع	٥,٤٠	٦,٠٠	٦,١٠
تحديد المفاهيم الفنية	٦,٠٠	٦,٢٠	٥,٨٠
الوسائل التعليمية	٧,٨٠	٧,٢٠	٧,٦٠
الخامات و الأدوات	٨,٤٠	٨,١٠	٧,٨٠
الإخراج الفني لدفتر التحضير	٣,٦٤	٣,٢٠	٣,٣٠
تنفيذ الدرس	٢٦,٩٠	٢٦,٤٣	٢٦,١٠
التقييم	٦,٠٠	٦,١٠	٦,٢٠
المعرض الفني	٦,١٠	٦,١٥	٦,١٢
المجموع الكلي	٩٨,٢٩	٩٧,٦٨	٩٧,٨٥

متوسطات درجات المجموعة التاسعة  
عدد طلاب المجموعة ١٠

عناصر التقييم	مقيم ١	مقيم ٢	مقيم ٣
الجانب الشخصي	٧,٩٠	٧,٥٠	٧,٣٠
مقدمة دفتر التحضير	٤,٧٦	٤,٥٧	٤,٧٠
البيانات العامة	٤,١٠	٣,٣٣	٤,١٠
الهدف	٩,٨٠	١٠,١٠	١٠,١٥
الموضوع	٥,٦٠	٥,٨٠	٥,٦٠
تحديد المفاهيم الفنية	٧,٢٠	٧,٦٥	٧,٣٩
الوسائل التعليمية	١٠,١٠	١٠,٥٠	١١,٠٠
الخامات و الأدوات	٦,٥٠	٦,٩٠	٦,٤٠
الإخراج الفني لدفتر التحضير	٤,٢٠	٣,٨٠	٤,١٠
تنفيذ الدرس	٢٥,٣٠	٢٥,١٠	٢٤,٦٠
التقييم	٥,١٠	٤,٦٠	٥,٣٠
المعرض الفني	٦,٣٠	٦,١٠	٦,٤٥
المجموع الكلي	٩٦,٦٦	٩٥,٦٥	٩٦,٩٩

متوسطات درجات المجموعة العاشرة  
عدد طلاب المجموعة ٩

عناصر التقييم	مقيم ١	مقيم ٢	مقيم ٣
الجانب الشخصي	٨,٤٥	٨,٦٠	٨,٧٠
مقدمة دفتر التحضير	٤,٦٠	٤,٥٦	٤,٦٥
البيانات العامة	٤,٢٠	٥,٠٠	٤,٦٠
الهدف	١٠,٧٠	١١,٠٠	١٠,٨٥
الموضوع	٤,٨٠	٥,٢٠	٤,٩٠
تحديد المفاهيم الفنية	٧,٦٠	٧,٦٥	٧,٢٠
الوسائل التعليمية	١٠,٢٠	٩,٩٨	١٠,١٠
الخامات و الأدوات	٩,٢٠	٨,٩٥	٩,١٠
الإخراج الفني لدفتر التحضير	٣,٩٠	٣,٦٨	٣,٥٦
تنفيذ الدرس	٢٥,٦٨	٢٥,١٠	٢٥,٨٠
التقييم	٦,١٠	٦,١٠	٦,٢٠
المعرض الفني	٥,٩٠	٦,١٠	٦,١٠
المجموع الكلي	١٠١,٢٣	١٠١,٨٢	١٠١,٦٦

عينة درجات طالب واحد

عناصر التقييم	مقيم ١	مقيم ٢	مقيم ٣
الجانب الشخصي	٨,٠٠	٨,٠٠	٨,٥٠
مقدمة لفتر التحضير	٥,٠٠	٥,٠٠	٥,٠٠
البيانات العامة	٤,٠٠	٤,٠٠	٤,٠٠
الهدف	١٠,٠٠	١٠,٠٠	١٠,٥٠
الموضوع	٥,٠٠	٥,٠٠	٥,٠٠
تحديد المفاهيم الفنية	٦,٠٠	٦,٠٠	٦,٠٠
الوسائل التعليمية	١٠,٠٠	١١,٠٠	١٠,٠٠
الخامات و الأدوات	٨,٠٠	٩,٠٠	٨,٠٠
الإخراج الفني لفتر التحضير	٥,٠٠	٥,٠٠	٥,٠٠
تنفيذ الدرس	٣١,٠٠	٣٠,٠٠	٣١,٠٠
التقييم	٥,٠٠	٥,٠٠	٥,٠٠
المعرض الفني	٥,٠٠	٥,٠٠	٥,٠٠
المجموع الكلى	١٠٢,٠٠	١٠٣,٠٠	١٠٣,٠٠

متوسطات درجات المجموعات

عدد المجموعات ١٠

عناصر التقييم	مقيم ١	مقيم ٢	مقيم ٣
الجانب الشخصي	٧,٨٧	٧,٧٥	٧,٩٤
مقدمة لفتر التحضير	٤,١٩	٤,١٨	٤,١٦
البيانات العامة	٣,٧٩	٣,٨٥	٤,٠٢
الهدف	٩,٦٨	٩,٦٣	٩,٦٨
الموضوع	٥,١٨	٥,٣٢	٥,٤٤
تحديد المفاهيم الفنية	٦,١١	٦,٢٥	٦,٠٢
الوسائل التعليمية	٨,٩٧	٩,٠٣	٨,٩١
الخامات و الأدوات	٨,٢١	٨,١٢	٨,٠٤
الإخراج الفني لفتر التحضير	٣,٩٣	٣,٧٤	٣,٧٢
تنفيذ الدرس	٢٥,٦٦	٢٥,٣٩	٢٥,٢٧
التقييم	٥,٤٩	٥,٣١	٥,٥٠
المعرض الفني	٥,٣٦	٥,٣٢	٥,٣٤
المجموع الكلى	٩٤,٤١	٩٣,٨٨	٩٤,٠٤



१०. श्री

المجموعة الأولى

المجموع الكلي	المعرض الفني	التقييم	تنفيذ الدرس	الإخراج الفني	الأدوات	الوسائل التعليمية	تحديد المفاهيم	الموضوع	الهدف	البيانات العامة	مقدمة دكتور	الجانب الشخصي
٧٤,٣	٣,٢	٣,٨	٢١,٥	٣,٣	٦,٩	٧,١	٤,١	٣,٩	٧,٢	٣,٤	٣,٥	٦,٥
٧٤,٤	٣,٢	٣,٨	٢١,٣	٣,٣	٦,٩	٧,١	٤,٠	٤,٠	٧,٣	٣,٤	٣,٥	٦,٧
٧٤,٠	٣,٢	٣,٨	٢١,٠	٣,٣	٦,٨	٦,٩	٤,٣	٤,٣	٧,١	٣,٣	٣,٥	٦,٦



المجموع الكلي	المعرض الفني	التقييم	تنفيذ الدرس	الإخراج الفني	الأدوات والخامات	الوسائل التعليمية	تحديد المفاهيم	الموضوع	الهدف	البيانات العامة	مقدمة دفتر التحضير	الجانب الشخصي
٧٨,٣	٣,٨	٤,٥	٢٢,٣	٣,٥	٧,٣	٧,٥	٤,٣	٤,٥	٨,٥	٣,٥	٣,٥	٦,٨
٨٠,٥	٣,٨	٤,٥	٢٢,٥	٣,٥	٧,٣	٨,٥	٤,٨	٤,٨	٨,٣	٣,٥	٣,٨	٧,٥
٧٩,٥	٣,٨	٤,٥	٢٢,٣	٣,٥	٧,٣	٧,٨	٤,٨	٤,٨	٧,٨	٣,٥	٣,٨	٦,٥







## المجموعة الرابعة

مقياس	الجنس الشخصي	مقدمة لفقر التحضير	ليانات العملة	الهدف	الموضوع	تحديد المناهج لتيبة	لوسائل التعليمية	لخلقت و الانوات	الإخراج الفني لفقر التحضير	تنفيذ الدرس	التقييم	المعرض الفني	المجموع الكلي
١	٨,٨٣	٤,٦٧	٤,٠٠	١٠,٢٧	٦,١٧	٦,٥٠	١٠,٠٠	٩,٥٠	٤,٦٧	٢٨,٥٠	٦,٣٣	٦,٦٧	١٠٩,٥٠
٢	٨,٨٣	٤,١٧	٣,٣٣	١٠,٣٣	٦,٠٠	٦,٦٧	١٠,٣٣	٨,٦٧	٤,٣٣	٢٧,٠٠	٦,٠٠	٦,١٧	١٠١,٨٣
٣	٩,٣٣	٤,٦٧	٤,٠٠	١١,٠٠	٦,٨٣	٧,٥٠	١١,١٧	٩,٨٣	٤,٨٣	٢٩,٥٠	٧,٠٠	٦,٦٧	١١٢,٣٣





## المجموعة الخامسة

	مقيم ١	مقيم ٢	مقيم ٣	مجموع الكلي									
١٢٠,٠٠	٩,١٨	٨,٦٤	٩,٠٩	١٠٩,٠٠									
١٠٠,٠٠				١٠٧,٦٤									
٨٠,٠٠				١٠٥,٠٩									
٦٠,٠٠													
٤٠,٠٠													
٢٠,٠٠													
٠,٠٠													
	الجانب الشخصي	مقدمة دفتر المحاضر	البيانات العامة	الهدف	الموضوع	تحديد المعاديم الفنية	الوسائل التعليمية	الخدمات و الأولت	الإخراج الفني	تنفيذ الدرس	التقييم	المعرض الفني	المجموع الكلي
مقيم ١	٩,١٨	٤,٦٤	٤,٠٠	١١,٠٠	٦,٤٥	٧,٧٧	١٠,٣٦	٩,٤٥	٤,٨٢	٢٨,٧٣	٦,٥٥	٦,٥٥	١٠٩,٠٠
مقيم ٢	٨,٦٤	٤,٧٣	٤,٠٠	١١,٠٠	٧,١٦	٧,١٨	١٠,٣٧	٩,٦٤	٤,٥٥	٢٨,٨٢	٦,٠٠	٦,٦٤	١٠٧,٦٤
مقيم ٣	٩,٠٩	٤,٠٩	٣,٩١	١٠,٧٣	٦,٣٦	٦,٨٢	١٠,٠٠	٩,٤٥	٤,٢٧	٢٧,٩١	٦,٠٩	٦,٣٦	١٠٥,٠٩



## المجموعة السادسة

مقيّم	الجانب التخصصي	مكتملة التحضير	البيانات العامة	الهدف	الموضوع	تحديد الفترة	الوسائل التعليمية	الخامات و الأدوات	الإخراج الفني لتحضير	تنفيذ الدرس	التقييم	المعرض الفني	المجموع الكلي
مقيّم ١	٧,٧	٤,٠	٣,٧	٩,١	٥,٢	٥,٥	٨,٦	٨,١	٣,٨	٧٥,٠	٥,٢	٤,٨	٩٠,٧
مقيّم ٢	٧,٦	٤,٠	٣,٥	٩,١	٥,٢	٥,٦	٨,٨	٧,٩	٣,٧	٧٤,٧	٥,٠	٤,٧	٨٩,٩
مقيّم ٣	٧,٧	٤,٠	٣,٦	٩,٠	٥,٤	٥,٦	٨,٨	٨,١	٣,٨	٧٤,٩	٥,٢	٤,٨	٩٠,٩



## المجموعة السابعة

مقياس	الجانب الشخصي	مقدمة دفتر التحضير	اليقاعات العلمية	الهدف	الموضوع	تحديد المفاهيم القوية	الوسائل التعليمية	الخامات والأدوات	الإخراج الفني لفترة التحضير	تنفيذ الدرس	التقييم	المعرض الفني	المجموع الكلي
مقياس ١	٧,٥	٤,٥	٣,٥	١٠,٤	٥,٠	٧,٢	٩,٩	٩,٥	٤,٣	٢٩,٢	٦,٥	٦,٤	١٠٢,٩
مقياس ٢	٧,٩	٤,٣	٣,٠	١٠,٧	٤,٨	٧,٢	١٠,٠	٩,٥	٤,٥	٢٩,٠	٦,٧	٦,٤	١٠٤,٠
مقياس ٣	٦,٩	٤,٤	٤,٠	١٠,٢	٥,١	٧,٣	١٠,١	٩,٦	٤,٤	٢٩,٢	٦,٤	٦,٥	١٠٤,١

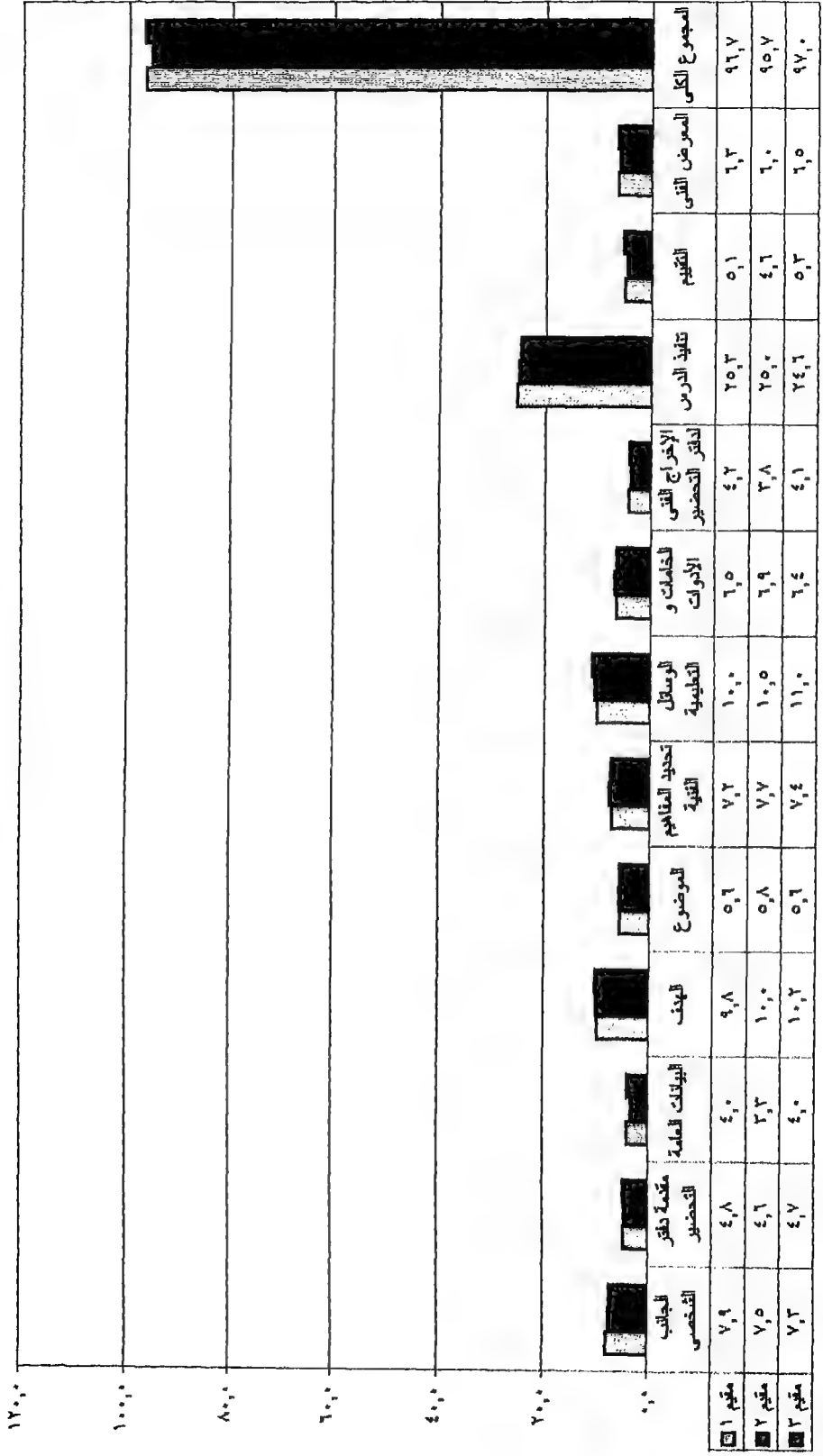


	الخصائص الشخصية	مقدمة لفكر التحضير	البيانات العامة	الهدف	الموضوع	تحديد المقاهيم الفنية	الوسائل التعليمية	الخامات والأوت	الإخراج الفني لفكر التحضير	تنفيذ الدرس	التقييم	المعرض الفني	المجموع الكلي
١٢٠,٠													
١٠٠,٠													
٨٠,٠													
٦٠,٠													
٤٠,٠													
٢٠,٠													
٠,٠													
مقيم ١	٨,٤	٤,٠	٤,٧	١١,٠	٥,٤	٦,٠	٧,٨	٨,٤	٣,٦	٢٦,٩	٦,٠	٦,١	٩٨,٣
مقيم ٢	٨,٦	٤,٢	٥,٠	١٠,٥	٦,٠	٦,٢	٧,٢	٨,١	٣,٢	٢٦,٤	٦,١	٦,٢	٩٧,٧
مقيم ٣	٨,٧	٤,٤	٥,١	١٠,٧	٦,١	٥,٨	٧,٦	٧,٨	٣,٣	٢٦,١	٦,٢	٦,١	٩٧,٩





## المجموعة التاسعة





الخصي	مقدمة دكتور	البيانات العامة	الهدف	الموضوع	تحديد المناهج	الوسائل التعليمية	الاشخاص و الادوات	الاجراء الفني	تنفيذ الدرس	التقييم	المعرض الفني	المجموع الكلي
مقيم ١	٤,٦	٤,٢	١٠,٧	٤,٨	٧,٦	١٠,٢	٩,٢	٢,٩	٢٥,٧	٦,٠	٥,٩	١٠١,٢
مقيم ٢	٤,٦	٥,٠	١١,٠	٥,٢	٧,٧	١٠,٠	٩,٠	٢,٧	٢٥,١	٦,٠	٦,١	١٠١,٨
مقيم ٣	٤,٧	٤,٦	١٠,٩	٤,٩	٧,٢	١٠,١	٩,١	٢,٦	٢٥,٨	٦,٢	٦,٠	١٠١,٧



## متوسطات المجموعات

مقياس	الحجب الشخصي	مقدمة دفتر التخصيص	البيانات العامة	الهدف	الموضوع	تحديد المقامات التقنية	الوسائل التعليمية	الخدمات والأدوات	الإخراج للفقير	تنفيذ الدرس	التقييم	المعرض الفني	المجموع الكلي
مقياس ١	٧,٩	٤,٢	٣,٨	٩,٧	٥,٢	٦,١	٩,٠	٨,٢	٣,٩	٢٥,٧	٥,٥	٥,٤	٩٤,٤
مقياس ٢	٧,٧	٤,٢	٣,٩	٩,٦	٥,٣	٦,٢	٩,٠	٨,١	٣,٧	٢٥,٤	٥,٣	٥,٣	٩٣,٩
مقياس ٣	٧,٩	٤,٢	٤,٠	٩,٧	٥,٤	٦,٠	٨,٩	٨,٠	٣,٧	٢٥,٣	٥,٥	٥,٣	٩٤,٠



درجات طلاب و احد

مقياس	الوقت	معرفة نظري	البيانات العامة	الهدف	الموضوع	تحديد المفاهيم	الوسائل التعليمية	العمليات والأدوات	الإخراج الفنى	تنفيذ الدرس	التقييم	المعرض الفنى	المجموع الكلى
١	٨,٠	٥,٠	٤,٠	١٠,٠	٥,٠	٦,٠	١٠,٠	٨,٠	٥,٠	٣١,٠	٥,٠	٥,٠	١٠٢,٠
٢	٨,٠	٥,٠	٤,٠	١٠,٠	٥,٠	٦,٠	١١,٠	٩,٠	٥,٠	٣٠,٠	٥,٠	٥,٠	١٠٣,٠
٣	٨,٥	٥,٠	٤,٠	١٠,٥	٥,٠	٦,٠	١٠,٥	٨,٠	٥,٠	٣١,٠	٥,٠	٥,٠	١٠٣,٠





## النتائج

- ١ — تصميم معيار موضوعي لتقييم أداء الطالب / المعلم فى مادة التربية الفنية الميدانية
- ٢ — تحديد المهارات وكفاءات التدريس المتفق عليها من قبل التربويين الواجب توافرها فى معلم التربية الفنية والخبراء .
- ٣ — تحديد مهام ودور كل من المشرف والموجه ومدير المدرسة والطالب / المعلم فى تدريس مادة التربية الفنية الميدانية .
- ٤ — تحديد ماهية مصطلح التقييم والتقويم والقياس والمعايير المرتبطة بالدراسة الحالية ومجالها .

## التوصيات

- فى ضوء مشكلة البحث وأسئلته وفروضه وحدوده يمكن التوصية بما يلى :
- تناول الاتجاهات المعاصرة لتقييم العملية التعليمية بصفة عامة وتقييم المواد الدراسية الفنية بمختلف مجالاتها بصفة خاصة بالدراسة والتحليل لإستخلاص فلسفاتها وخطواتها للإستفادة منها فى بناء معايير موضوعية لتقييم مختلف المواد الدراسية فى داخل الكلية .
  - تصميم بطاقات أو معايير لتقييم التربية الفنية الميدانية لمختلف المراحل التعليمية ( قبل المدرسة — ابتدائى — إعدادى ) فى ضوء أهداف المادة وفلسفة التعليم .
  - تصميم برامج لإعداد الطالب / المعلم وتدريبه على كيفية استخدام بطاقات ملاحظة أداء زملاءه فى فترة النقد .
  - تطبيق نظام التدريس المصغر للطالب / المعلم تحت إشراف أساتذة الكلية يتدرب فيها على إكتساب المهارات اللازمة للتدريب الميدانى .
  - ضرورة الإهتمام بعقد إجتماعات دورية للأساتذة القائمين بالإشراف على التربية الفنية الميدانية لمناقشة القضايا الخاصة بتقويم أداء الطالب / المعلم فى ضوء بطاقة الملاحظة .
  - عقد حلقات مناقشة لتدريب الموجهين باختلاف مستوياتهم على كيفية إستمارة بطاقات الملاحظة أو معايير التقييم الخاصة بالتربية الميدانية .
  - تعريف الطالب / المعلم على محتويات بطاقة التقويم ، ليتعرف على مهارات التدريس التى سيتم تقييمه على أساسها .
  - وضع نظام لمتابعة عمليات التقويم القائمة على معايير محددة بخذف معالجة المشكلات التى قد تظهر أثناء عملية التقييم .

## ملخص البحث

دراسة الأساليب السائدة فى تقييم طلاب التربية الفنية الميدانية  
كمدخل لبناء معيار موضوعى لتقييمهم

هدفت الدراسة إلى :

- دراسة الأساليب السائدة فى تقييم الطالب / المعلم فى مادة التربية الفنية الميدانية وتحليلها .
- تحديد الكفايات التدريسية اللازمة للطلاب / المعلم فى مادة التربية الفنية الميدانية وتصنيفها .
- تقييم أداء الطالب / المعلم فى مادة التربية الفنية الميدانية فى ضوء هذه الكفايات .
- تصميم معيار موضوعى لتقييم أداء الطالب / المعلم فى التربية الفنية الميدانية يحقق مصداقية عملية التقييم .

وقد تحددت مشكلة البحث فيما يلى :

عدم وجود معيار موضوعى لتقييم طلاب التربية الفنية الميدانية للفرقة الخامسة يعمل على تقارب درجات المحكمين لهؤلاء الطلاب وذلك للتغلب على عدم الاتفاق فى درجات طلاب الفرقة الخامسة فى مادة التربية الفنية الميدانية، وعلى ذلك يمكن تحديد مشكلة البحث فى التساؤل الآتى :

هل يمكن تصميم معيار موضوعى ذا بنود محددة ومقتلة لتقييم طلاب الفرقة الخامسة فى مادة التربية الفنية الميدانية يعمل على تقريب آراء المحكمين مما يحقق مصداقية عملية التقييم ؟

وبتلخص أهمية البحث فيما يلى :

- ١- تحليل أساليب التقييم المتعددة للتربية الفنية الميدانية وذلك لاستخلاص معيار موضوعى لتقييم طلاب التربية الفنية الميدانية .
  - ٢- تزويد المشرفين والمحكمين بمعيار موضوعى لتقييم الطالب / المعلم فى مادة التربية الفنية الميدانية يسهل القيام بعملية التقييم.
  - ٣- تحقيق الثقة فى مصداقية عملية التقييم وتحديد المستوى العقلى للطلاب ، وذلك من خلال استخدام معيار مصمم خصيصا لذلك.
- وقد اشتملت الدراسة على خمسة فصول مبنية على النحو التالى :-

**الفصل الأول:** وقد تضمن خلفية البحث - مشكلته - أهدافه - حدوده - أهميته - فروضه - منهجيته - مصطلحاته - الدراسات المرتبطة، حيث أمكن تقسيمها إلى أربع محاور رئيسية :

أ - الدراسات التى تناولت أساليب التقييم والتقويم وبناء المعايير فى المناهج العامة .

ب - الدراسات التى تناولت أساليب التقييم والتقويم وبناء المعايير فى التربية الفنية .

ج - الدراسات التى تناولت مهارات التدريس والكفايات من حيث أهميتها وتصنيفاتها.

د - دراسات اهتمت بدور الإشراف والتوجيه الميداني .

**الفصل الثانى :** تناولت فيه الباحثة الكفايات والكفاءات ومهارات التدريس فى التربية الفنية الميدانية وقد اشتمل على محورين أساسيين :

أولا : الكفايات والكفاءات فى التربية الفنية من حيث ماهيتها وأنواعها والعوامل المؤثرة فيها ومصادر اشتقاقها وبرامج التدريب على كفاءات التدريس وأسس تطورها .

ثانيا : مهارات التدريس فى التربية فى التربية الفنية من حيث ماهيتها وتصنيفها والمهارات اللازمة لمعلم التربية الفنية وتنفيذ وتقييم للدرس .

**الفصل الثالث :** تناولت فيه الباحثة التقويم والتقييم وبناء المعايير فى التربية الفنية وقد اشتمل على ثلاث محاور هى :

أولا : التقويم من حيث ماهيته ومراحله وأنماطه وسماته ووظائفه واستراتيجياته ودوره فى تطوير العملية التعليمية كما تناول موضوعية أدوات التقويم .

ثانيا: التقييم من حيث ماهيته ومراحله ووظائفه وأثره على العملية التعليمية .

ثالثا: المعايير من حيث ماهيتها وأنواعها والشروط الواجب توافرها عند وضع المعايير وكذلك خطوات بنائها .

**الفصل الرابع :** تناولت فيه الباحثة تصميم معيار لتقييم أداء الطالب / المعلم فى التربية الفنية واشتمل على محورين أساسيين:

أولا :أسس بناء المعيار من حيث الأساس الفلسفى حيث تناول هذا الأساس التربية الميدانية وماهيتها وأهدافها والنظام القائمة عليه ، كذلك تناولت الأساس السيكولوجي حيث تضمن دور الطالب / المعلم ودور المشرف الأكاديمي والموجه ودور مدير المدرسة .

ثانيا : تصميم معيار لتقييم أداء الطالب / المعلم فى التربية الفنية الميدانية وتناول استبيان لاستطلاع رأى حول مدى صلاحية بطاقات التقييم المعدة فى الميدان ، كذلك تصميم المعيار الخاص بالدراسة الحالية وعرض لنتائج التجربة وتحليلها إحصائيا .

الفصل الخامس : تناولت فيه الباحثة مراجع البحث ونتائجه وتوصياته واشتمل على أربع محاور أساسية :

أولا: المراجع باللغة العربية والكتب المعربة والرسائل العلمية والمقالات والبحوث العلمية .

ثانيا: المراجع باللغة الإنجليزية .

ثالثا : ملاحق البحث .

رابعا : النتائج والتوصيات .

**First:** Arabic references.

**Second:** English references.

**Third:** Research appendixes

**Fourth:** Results and recommendations.

### **Third chapter:**

The researcher handled assessment, evaluation and criteria constructs, in the field of art education. It Comprises 3 axes:

**First:** Evaluation, in respect of quality, stages, features, functions, strategies, and its role in the development of educational process. It also handled the objectivity of evaluation tools.

**Second:** Assessment, in respect of quality, stages, functions, strategies, and its role in the development of educational process.

**Third:** Criteria, in respect of quality, kinds, and the conditions that must be taken in consideration upon planning criteria and the steps of construction.

### **Fourth chapter**

The researcher handled the bases of constructing the criterion of evaluating student's performance at art education, and it comprises two axes:

**First:** The bases of criterion construct, in respect of the philosophical basis.

**Second:** Designing the criterion of student's/ teacher's performance in the field art education. It also handled the questionnaire of investigating the opinions related to the suitability of assessment cards, in addition to the design of the criterion of the present study, presenting the study results, the statistical analysis results.

### **Fifth Chapter**

It includes research references, results, and recommendations. It comprises four principal axes:

### **Research importance**

1. Analysis of the different evaluation methods of field art education, to extract an objective criteria for the evaluation of the field art education.
2. Providing supervisors and judges with an objective criterion for evaluating student/teacher in the subject of field art education, to facilitate evaluation process.
3. Gaining confidence in the evaluation process, and defining the intellectual level of the student through the use of ad hoc criterion.

*The study comprises five chapters:*

#### **First Chapter**

It comprises the research background, problem, aims, limitations, importance, hypotheses, terms and related literature.

#### **Second Chapter**

The researcher handled adequacies, competencies and teaching skills at field art education. It includes two axes:

**First:** The adequacies and competencies in the art education, including their quality, kinds, the influencing factors, sources of derivations, the training programs on teaching competencies, and the bases of their development.

**Second:** Teaching skills in the field of art education, in respect of their quality, classification, and the required skills needed for the teacher of art education, related to planning, delivering and evaluating lesson.

***A Study of the Available Approaches in Evaluating Art Education  
Students in the Subject of Practical Teaching as an Approach to Design  
an Objective Criteria for their Evaluation***

**Research aims**

- Studying the prevailing methods of evaluating and analysis of student's /teacher's evaluation, in the subject of field art education.
- Defining teaching competencies, necessary for student/teacher in the subject of art education and classifying them.
- Evaluating student's performance in the subject of field art education, in view of the above- mentioned competencies.
- Designing an objective criterion for the evaluation of the student/teacher at field art education, realizing the credibility of evaluation process.

**Research Problem**

The lack of a subjective criterion for the evaluation of the students of field art education, for the fifth grade, leading to the approximation of the judges scores, in respect of those students.

***So the research problem is defined through the following question:***

Is it possible to design an objective criterion, comprising defined standardized items, for the evaluating of the fifth grade, in art education subject leading to the approximation of the judges scores, to realize the credibility of evaluation process?





**Helwan University  
Faculty of Art Education  
Postgraduate Studies  
Art Education Sciences  
Department**

**A Study of the Prevailing Methods of Evaluating Field Art Education  
Students As An Approach for Constructing A Related Objective  
Criteria**

***Thesis Prepared By  
Abeer Safwat Abd El-Fatah  
Demonstrator at the Department Of Education Sciences  
As a Partial Fulfillment for Obtaining Master Degree At Art Education***

***Supervision***

***Professor Dr.***

***Layla Hosni Ibrahim***

***Professor Of Curricula & Teaching  
Methods Of Art Education***

**Former Deputy Dean of Post Graduate  
Studies  
Helwan University**

***Professor Dr.***

***Magdi Farid El-Adawi***

***Professor Of Curricula & Teaching  
Methods Of Art Education***

**Dean  
of Faculty of Specific Education**

**2002 AD**